

Universidade de Lisboa



**A importância do documento iconográfico no
ensino/aprendizagem da História**

Samuel Simplício Gouveia

Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor Miguel Corrêa Monteiro

2020

Dedicatória

À minha mãe a quem jamais pagarei o que devo.

Agradecimentos

Após dois anos de grande trabalho e dedicação, que culminam uma etapa importantíssima da minha vida, gostaria de deixar algumas palavras aqueles que contribuíram, de uma ou de outra maneira, para alcançar tal objetivo.

À minha mãe, Rosária, que nesta caminhada iniciada já numa fase madura da vida sempre me apoiou incondicionalmente, alimentando o meu sonho e incentivando-me a prosseguir sempre.

À minha mulher Sara, por compreender a minha ausência nos períodos de grande trabalho.

Aos meus filhos Enzo e Cauã, a minha razão de viver.

Aos professores do Instituto de Educação, em especial à Professora Doutora Ana Sofia Pinho, Professora Doutora Benedita Portugal e Melo e Professor Doutor Joaquim Pintassilgo que, embora sem intervenção direta neste trabalho, constituem um modelo a seguir.

À professora cooperante Luísa Oliveira, que assistiu aos meus primeiros passos nesta nobre profissão, um exemplo de profissionalismo e competência.

Aos meus «primeiros alunos», do 12º D e do 10º E, por me terem permitido evoluir como docente, e de quem guardo as melhores recordações.

Por fim, ao meu orientador, Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro, sempre presente em todos os momentos deste percurso, com disponibilidade, sabedoria, bom senso e humanismo.

A todos um muito obrigado.

RESUMO

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, apresenta-se como resultado conclusivo do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade de Lisboa. Ao longo de dois anos, graças ao esforço concertado dos professores do mestrado, da professora cooperante, dos alunos e da nossa vontade de aprender a ensinar, adquirimos e desenvolvemos competências científicas e pedagógicas indispensáveis ao exercício da função docente. Chegados ao fim de mais uma etapa da nossa formação, importa fazer uma análise reflexiva, apresentando o «nosso» modelo didático, com especial enfoque nas estratégias e recursos utilizados na intervenção letiva realizada na turma 10º E da Escola Secundária de Cacilhas-Tejo, no concelho de Almada.

Para concretizarmos este objetivo começamos por destacar, as teorias educativas, abordadas no Instituto da Educação, e que considerámos mais eficazes e operacionais na nossa sala de aula, destacando-se as perspetivas do psicólogo russo Lev Vygotsky e do pedagogo brasileiro Paulo Freire.

Já no tocante aos conteúdos tratados, e com base, nas subunidades que desenvolvemos a partir da unidade 1. (O modelo ateniense) e 2. (O Modelo Romano) do Módulo 1 do 10º ano, a intervenção didática, levada a cabo no primeiro semestre do segundo ano de mestrado, implicou cruzar espaços e tempos diferentes, permitindo interligar num continuum histórico, as civilizações grega e romana, de que a nossa Civilização Ocidental é herdeira.

Ao sugerirmos uma proposta didática, com o propósito de destacarmos a análise dos documentos iconográficos na planificação das aulas, as temáticas da cultura grega e do modelo político romano apresentaram-se como um «campo pródigo» para concebermos tal desígnio. O tema deste relatório – *A importância do documento iconográfico no ensino/aprendizagem da História* –, surge da convicção de que, no campo historiográfico, o documento iconográfico, deve conquistar um espaço cada vez mais privilegiado. Não apenas por a linguagem visual se revestir de carácter didático, mas principalmente pelo facto de cada vez mais, para onde quer que nos viremos, encontrarmos imagens que formam sentidos e criam significados.

Palavras-chave: Modelo Ateniense, Modelo Romano, Documento Iconográfico, Didática, Estratégias de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The following Supervised Teaching Practice Report is the conclusive result of the Master in History Teaching in the 3rd Cycle of Primary Education and in Secondary Education, from the University of Lisbon. Over the course of two years, thanks to the concerted effort of the master's professor, the teaching assistant, the students and our willingness to learn to teach, we have acquired and developed scientific and pedagogical skills, essential for the teaching role. At the end of one more stage of our training, it is necessary to perform a reflexive analysis, presenting «our» teaching model, with special focus on the strategies and resources used in the teaching intervention carried out in the 10thE class of the Cacilhas-Tejo Secondary School, in municipality of Almada.

To achieve this goal, we start by outlining the educational theories, addressed at the Institute of Education, and which we considered to be more effective and operational in our classroom, highlighting the perspectives of the Russian psychologist Lev Vygotsky and the Brazilian pedagogue Paulo Freire.

Regarding the contents addressed, and based on the subunits that we developed from unit 1. (The Athenian model) and 2. (The Roman model) of Module 1 of the 10th grade, the teaching intervention carried out in the first semester of the second year of the Master's degree, implied crossing different spaces and times, allowing to interconnect in a historical continuum, the Greek and Roman civilizations, from which our Western Civilization descends.

When suggesting a teaching proposal, with the objective of highlighting the analysis of iconographic documents in the planning of classes, the themes of Greek culture and the Roman political model are revealed as a «prodigal field» to explain our purpose. The theme of this report – *The importance of the iconographic document in the teaching/learning of History* –, arises from the conviction that, in the historiographic field, the iconographic document, should conquer an ever more privileged place. Not only because the visual language has a didactic character, but mainly because, more and more, wherever we turn, we find images which form senses and create meanings.

Keywords: Athenian Model, Roman Model, Iconographic Document, Didactics, Teaching-learning strategies.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
LISTA DE ABREVIATURAS	vii
LISTA DE SIGLAS.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE: ENQUADRAMENTO CURRICULAR E DIDÁTICO.....	6
1. PSICOLOGIA E ENSINO - TEORIAS DE APRENDIZAGEM	7
1.1. Socioconstrutivismo Vigotskiano	9
1.2. Teoria Social de Paulo Freire.....	13
2. A IMPORTÂNCIA DO DOCUMENTO ICONOGRÁFICO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA	18
2.1. Para uma História da Iconografia	18
2.2. Linguagem para além da língua	23
2.3. O contributo da Iconografia para a História e o seu ensino.....	29
2.4. Para uma leitura da imagem	39
SEGUNDA PARTE: CONTEXTO ESCOLAR	46
1. Caracterização da Escola Secundária de Cacilhas-Tejo.....	47
1.1. O meio envolvente da escola.....	50
1.2. A nossa turma.....	53
TERCEIRA PARTE: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	55
1. AULAS LECIONADAS.....	56
1.1. DESCRIÇÃO DA PRIMEIRA AULA LECIONADA.....	56
1.2. DESCRIÇÃO DA SEGUNDA AULA LECIONADA	63
1.3. DESCRIÇÃO DA TERCEIRA AULA LECIONADA	70
1.4. DESCRIÇÃO DA QUARTA AULA LECIONADA	79
1.5. DESCRIÇÃO DA QUINTA AULA LECIONADA	85
1.6. DESCRIÇÃO DA SEXTA AULA LECIONADA	96
1.7. DESCRIÇÃO DA SÉTIMA AULA LECIONADA.....	106
1.8. DESCRIÇÃO DA OITAVA AULA LECIONADA	116
1.9. DESCRIÇÃO DA NONA AULA LECIONADA.....	123
1.10. DESCRIÇÃO DA DÉCIMA AULA LECIONADA	128

1.11. DESCRIÇÃO DA DÉCIMA PRIMEIRA AULA LECIONADA	133
2. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS AULAS LECIONADAS	139
3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA SECUNDÁRIA CACILHAS-TEJO 142	
3.1. VISITA DE ESTUDO A MIRÓBRIGA E MINAS DO LOUSAL.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
ANEXOS:.....	164

Lista de abreviaturas

Cons. – Consultado

coord. – coordenação

[...] – corte na citação de texto

Doc. – Documento

Fig. – Figura

idem – o mesmo

ibidem – na mesma obra

n.º – número

orgs. – organização

p. – página

pp. – páginas

Vol. – Volume

Lista de siglas

DGE – Direção-Geral da Educação

ESCT – Escola Secundária de Cacilhas Tejo

FLUL – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

IPP [I, II, III] – Introdução à Prática Profissional

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Índice de Figuras

Figura 1 – Máscaras do Teatro Grego.....	33
Figura 2 – Documento 16 da página 53 do manual de História.....	34
Figura 3 – O deus Dioniso, em dança frenética com dois Sátiros.....	35
Figura 4 – Imagem contida na cerâmica ática, referente à modalidade da corrida de carros dos Jogos Olímpicos da Antiguidade.....	37
Figura 5 – Fotografia do Templo de Paestum na Campânia.....	38
Figura 6 – Monumento dedicado a Eusébio.....	38
Figura 7 – Documento 5 B da página 81 do manual de História.....	42
Figura 8 – Sala de convívio dos Alunos e Biblioteca.....	49
Figura 9 – Alunos à entrada da Escola Secundária Cacilhas-Tejo.....	50
Figura 10 – Praça Gil Vicente, Cacilhas.....	51
Figura 11 – Rua Comandante António Feio, Cacilhas.....	53
Figura 12 – Panteão Olímpico.....	60
Figura 13 – Slide alusivo às Grandes Panateneias.....	62
Figura 14 – O deus Dioniso e os Sátiros.....	66
Figura 15 – Ninfas e Sátiro (pintura de William-Adolphe Bouguereau, 1873).....	67
Figura 16 – Teatro de Epidauro, Grécia.....	72
Figura 17 – Corrida revestida de armas.....	76
Figura 18 – Luta.....	77
Figura 19 – Pugilato.....	77
Figura 20 – Pancrácio (luta e pugilato combinados).....	77
Figura 21 – Pintura em fragmento de cerâmica alusiva ao pentatlo (luta, lançamento do dardo, lançamento do disco, corrida, salto em comprimento).....	78
Figura 22 – Documento 18 C da página 56 do manual de História.....	80
Figura 23 – Imagem do filme <i>Troia</i>	82
Figura 24 – Imagens contidas na cerâmica ática, relacionadas com a educação na Grécia Antiga.....	83
Figura 25 – Documento 20 da página 59 do manual de História.....	87

Figura 26 – Entrada principal da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.....	88
Figura 27 – Templos de Hefesto e de Atena, em Atenas.....	90
Figura 28 – Documento 21.4 da página 60 do manual de História.....	91
Figura 29 – Documento 22 da página 61 do manual de História.....	93
Figura 30 – Reconstituição de um templo com o friso ricamente decorado e pintado..	94
Figura 31 – Coluna em cerâmica, representativa da ordem coríntia.....	95
Figura 32 – Estátua de Cristiano Ronaldo.....	97
Figura 33 – <i>Koré</i> (Rapariga). c. 630 a.C. Museu do Louvre, Paris (esq.), <i>Kouros</i> (Rapaz) c. 600-590 a.C. Metropolitan Museum of Art, Nova Iorque (dir.).....	98
Figura 34 – Estátua do <i>Kouros de Anavisos</i> (c. 540-525 a.C. Mármore. Museu Nacional, Atenas).....	100
Figura 35 – Estátua de <i>Zeus</i> ou <i>Poséidon</i> (c. 460-450 a.C. Bronze. Museu Nacional de Arqueologia, Atenas).....	102
Figura 36 – Documento 26.2 da página 65 do manual de História.....	103
Figura 37 – Documento 25.1 da página 64 do manual de História.....	104
Figura 38 – Documento 2.2 da pág. 77 do manual de História.....	107
Figura 39 – Documento 2 da página 76 do manual de História.....	109
Figura 40 – Documento 2.1 da página 76 do manual de História.....	111
Figura 41 – Júlio Vincenzo Camuccini: a morte de César, pintura a óleo (1798).....	113
Figura 42 – Documento 3 da página 77 do manual de História.....	115
Figura 43 – Documento B da página 78 do manual de História.....	118
Figura 44 – Documento D da página 79 do manual de História.....	119
Figura 45 – Documento E da página 79 do manual de História.....	120
Figura 46 – Documento F da página 79 do manual de História.....	122
Figura 47 – Documento 4 da página 80 do manual de História.....	126
Figura 48 – Documento 5 B da página 81 do manual de História.....	127
Figura 49 – Retrato de Cícero.....	130
Figura 50 – Documento 6 da página 82 do manual de História.....	131

Figura 51 – Documento 7 da página 83 do manual de História.....	133
Figura 52 – Documento 9 da página 85 do manual de História.....	135
Figura 53 – Documento 8 da página 84 do manual de História.....	136
Figura 54 – Documento C da página 86 do manual de História.....	137
Figura 55 – Documento D da página 86 do manual de História.....	137
Figura 56 – Documento G da página 87 do manual de História.....	138
Figura 57 – Sítio Arqueológico de Miróbriga.....	144
Figura 58 – Vista das termas.....	145
Figura 59 – Ponte romana de Miróbriga.....	146
Figura 60 – <i>Forum</i> do aglomerado urbano de Miróbriga.....	146
Figura 61 – Alunos junto ao Malacate 1 das Minas do Lousal.....	148
Figura 62 – Lagoa Verde das minas do Lousal.....	148
Figura 63 – Entrada da mina.....	149

INTRODUÇÃO

O estudo que se apresenta é o resultado de dois anos de intenso labor, recheados de muitas dúvidas e inquietações inerentes à condição de mestrando em ensino. Em particular as que se afirmam em tempos de mudança na Escola e na Educação como é o caso atual.

Escolhemos ser professores, por acreditarmos, que a Educação é – como um dia declarou Nelson Mandela – a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo. Mas igualmente por termos a convicção de que a «verdadeira luta» deve acontecer na sala de aula. Contudo, temos noção de que, «Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. Inicia-se com as diferentes experiências que temos com os nossos pais e irmãos; prossegue à medida que vamos observando professor após professor, ao longo dos dezasseis a vinte anos de escolaridade. Culmina, formalmente, com a formação profissional, mas continua nas experiências de ensino por que vamos passando ao longo da vida».¹

Assim, este relatório surge no contexto do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, mais especificamente no âmbito da Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional III. Tendo como finalidade dar a conhecer a intervenção pedagógica, para obtenção do grau de Mestre requerido para a docência, levada a cabo na Escola Secundária Cacilhas-Tejo.

Valoriza-se a área de Iniciação à Prática Profissional (IPP) consagrando-a, em grande parte, à Prática de Ensino Supervisionada (PES), dado proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação. Sendo a mesma concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem, mas igualmente numa conceção de desenvolvimento profissional dos formandos, promovendo nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.² Sendo nessa prática que focalizaremos a elaboração deste documento.

¹ Citado por Richard Arends, no prefácio da obra *Aprender a Ensinar*, Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

² Formação de Professores, Decreto-Lei n.º 79/2014. Diário da República, 1ª Série, N.º 92 (2014-05-14) pp. 2819-2028. [Consult. 8 de abril 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/25344769/details/maximized>

Em relação à estrutura do relatório, esta é constituída por três partes.

A primeira parte é dedicada ao enquadramento curricular e didático, sendo em primeiro lugar elaborada uma breve síntese sobre as teorias de aprendizagem, destacando-se aquelas com que mais nos identificámos e que tendo em conta a nossa prática de ensino, tentámos operacionalizar. Nessa perspetiva, tomámos como referências a Teoria Socioconstrutivista e Teoria Social, o que exigiu descer às raízes epistemológicas de Lev Vygotsky e Paulo Freire. A intenção não é contrapor nem comparar as teses dos dois autores, mas sinalizar que juntas podem aglutinar ainda mais contribuições para o processo educacional. Num primeiro momento, faz-se uma clarificação das duas teorias, expondo-se em seguida, sucintamente, as principais ideias do psicólogo russo e do pedagogo brasileiro, por entendermos que entre as várias abordagens sociocognitivas (defendidas entre outros por Bandura, Bruner ou Frenay) e sociais diferentes (Bourdieu, Dewey, Forquin, etc), os seus escritos, abrangem uma panóplia de fatores, que influenciaram diretamente a nossa prática letiva. Através da aposta nas teorias Socioconstrutivista e Social, tentámos não apenas perceber muitos dos fenómenos que se vivem na Educação, mas acima de tudo melhorar a forma de como se ensina.

Ainda na primeira parte, e partindo de uma situação geral para os aspetos mais específicos, concretizaremos o tema do presente relatório, observando a importância da utilização do documento iconográfico no ensino/aprendizagem da História.

No contexto do nosso estudo, e considerando que atualmente, o sentido que o professor de História tem de dar à matéria que ensina é cada vez mais complexo, não só pelo facto de o currículo se revelar sobrecarregado, mas principalmente por vivermos numa sociedade em contínua e brusca mudança, tentámos dar resposta às seguintes questões, «Como é que se pode ultrapassar a insipidez das aulas?», «Como é que se pode tornar o conteúdo da matéria mais pertinente e mais atraente?», pois como afirma Miguel Monteiro, «Os alunos não possuem mais as mesmas características de imobilismo dos educandos de outrora (considerados adultos em miniatura)».³ Não havendo certamente uma resposta imperativa, foi nossa convicção, que o trabalho dos alunos com o documento iconográfico poderia concorrer para uma aula mais envolvente e atrativa, na

³ MONTEIRO, Miguel - Ensino da História. In VEIGA, Feliciano (coord.) - *O ensino na Escola de hoje – teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018. pp. 241-263.

medida em que aquele acompanha o texto, podendo inserir-se nos mais variados assuntos, melhorando o entendimento do aluno, servindo ainda, para demonstrar o seu talento, bem como a sua inteligência, memória e vontade.

Será igualmente oportuno declarar, que a opção pelo tema em análise resultou essencialmente de três circunstâncias: o sentir desde a infância verdadeiro fascínio pela ilustração e imagem; o reconhecimento do «vazio metodológico» no que respeita à análise iconográfica, por vezes descurada e vista como secundária comparativamente com a textual (em alguns ciclos do ensino); e por fim, a oportunidade de poder tornar a disciplina de História mais cativante, beneficiando diretamente os alunos, mediante o enfoque em imagens apelativas, percebendo de antemão, a atenção que os alunos conferem a uma gravura, pintura, desenho ou fotografia.

Igualmente, levando em consideração o facto de nada ser mais perturbante do que uma reflexão que se perde de si mesma ou ideias que desaparecem mal se formam, pensámos na contribuição que o documento iconográfico pudesse oferecer ao ato cognitivo, na medida em que a imagem tem uma capacidade estruturadora do pensamento.

Mediante estas circunstâncias, focámo-nos numa temática que nos agrada particularmente (e que tem vindo a manifestar-se reiteradamente discreta), optando deste modo, por fragmentar o nosso objeto de estudo em quatro capítulos. No primeiro capítulo, desenvolvemos um breve estudo histórico sobre a Iconografia. Pelo facto de vivermos numa época onde se multiplicam e evidenciam tão claramente as ligações que se estabelecem entre palavras e imagens, e a constante necessidade (política, comercial, didática, lúdica ou outras) de apelar ao seu amplo poder de sugerir, evidenciar, demonstrar ou mesmo de iludir, o segundo capítulo pretende colocar em evidência a imagem como um tipo de linguagem de notável alcance e clareza. Já o terceiro capítulo, revela a pertinência do uso da fonte iconográfica para o ensino/aprendizagem da História, tentando justificar, um cada vez maior uso em sala de aula. No quarto capítulo tentaremos operacionalizar a metodologia do documento iconográfico, levantando um certo número de problemas comuns à análise dos diferentes tipos de imagens visuais, sejam estas pinturas, gravuras ou fotografias. Tentando debelar o lugar comum, de que a Iconografia é algo como uma simples ilustração, sem grande importância.

Ao longo de todo o processo de investigação ambicionamos destacar o papel da Iconografia, identificando o uso da imagem como uma importante estratégia no contexto da sala de aula, verificando como esse recurso visual pode contribuir sobremaneira para a construção do conhecimento histórico. Não interessando ao nosso estudo as características formais das imagens (a cor, a luz, as escolas e processos dos artistas, a técnica), mas sim interpretar os assuntos representados, captando-lhes os conteúdos ideológicos.

Já em relação à segunda parte do relatório, é posto em evidência o contexto escolar onde levámos a cabo a nossa Prática de Ensino Supervisionada, procedendo-se a uma breve caracterização da Escola Secundária Cacilhas-Tejo, bem como ao território da qual esta faz parte. Visto que a Iniciação à Prática Profissional contemplou o trabalho junto de uma turma, acrescentam-se alguns dados referentes à mesma. Tal justifica-se, pelo facto de escola e turma, serem elementos que marcaram todo o processo de ensino-aprendizagem. Constituindo-se em mais do que espaços físicos onde se encontram alunos, professores e outros agentes educativos, em espaços de vivências e aprendizagens, de objetivos individuais e coletivos, de sucessos e de superação de dificuldades e fracassos.⁴

A terceira e última parte do relatório é dedicada ao relato das aulas lecionadas, sendo este, feito de forma minuciosa, referindo os conteúdos científicos abordados, os recursos didáticos utilizados, tarefas, diálogos entre o Professor Estagiário e alunos, meios de avaliação, e dificuldades sentidas ao longo dos sessenta minutos, incluindo igualmente, um olhar mais pormenorizado sobre a aplicação da análise aos documentos iconográficos, por ser esse o nosso objeto de estudo. Em seguida, serão expostas as considerações gerais sobre as aulas lecionadas, representando as mesmas o balanço do trabalho desenvolvido na intervenção letiva. Constando igualmente, a narração, da visita de estudo às ruínas romanas de Miróbriga e minas do Lousal, por ser um momento de especial envolvimento entre alunos e professores e por nos revelar memórias tão importantes de outras épocas, enaltecendo-se as «marcas» deixadas pelos nossos antecessores.

Por fim serão apresentadas as devidas conclusões, bem como as referências bibliográficas que ajudaram a fundamentar o presente relatório. Incluindo-se igualmente,

⁴ Projeto Educativo 2019/2022, Escola Secundária de Cacilhas-Tejo. [Consult. 25 de setembro 2020]. Disponível em WWW: <URL:http://soliw.org/site/images/esct/docs_orientadores/PrjEducativo_19_22.pdf>

os anexos, que contemplarão uma ficha de avaliação elaborada com base nos conteúdos por nós abordados e os respetivos descritores.

Já em relação às planificações das aulas lecionadas bem como os diapositivos PowerPoint que serviram de apoio às mesmas, ambos serão dispostos exclusivamente em suporte informático. Esta opção justifica-se, pelo facto de reduzir substancialmente o número de páginas, contribuindo assim para uma maior clarividência do relatório.

Por fim, parece-nos relevante destacar três premissas essenciais para a leitura deste trabalho. Em primeiro, declarar que, sempre que registarmos a palavra «imagem», tão utilizada neste relatório, estaremos a referir-nos a um destes três tipos de documentos iconográficos, pintura, gravura, fotografia, e não a qualquer outro tipo de imagem, tal como a sequencial ou a sonora. Num segundo momento, e tendo em conta o objeto da nossa análise, afirmar que o presente relatório contemplará uma forte componente iconográfica, pois o contrário não seria congruente. Em terceiro, e pelo facto de a presente exposição corresponder a um relatório e não a uma dissertação pura, termos de optar por não aprofundar demasiadamente a investigação (em torno do documento iconográfico) de que aqui damos conta. Não obstante, houve a tentativa de nos instalarmos sobre um trabalho sólido e de implacável rigor académico.

PRIMEIRA PARTE:
ENQUADRAMENTO
CURRICULAR E DIDÁTICO

1. PSICOLOGIA E ENSINO - TEORIAS DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem e o desenvolvimento são de suma importância para os processos educativos do ser humano. O que leva um indivíduo a aprender são sobretudo as suas necessidades internas, a sua curiosidade e/ou as suas expectativas.⁵ A aprendizagem é uma capacidade que pomos em ação para dar respostas adaptadas às solicitações e desafios que se nos colocam diariamente. De facto, devido às nossas inúmeras interações com o meio onde vivemos, os desafios são múltiplos e diversos, quer qualitativa quer quantitativamente.⁶

Pelo facto de termos de responder a solicitações tão diversas como, por exemplo, ajudar um formando a resolver uma dificuldade, implicar outros numa tarefa, organizar um curso, reparar uma qualquer avaria em casa, auxiliar um amigo na resolução de um problema, verificamos, que existem vários tipos de aprendizagem para se conseguir resolver diferentes encargos.

Como afirma Jorge Pinto, sempre que ensinamos outros, fazemo-lo de determinada forma, podendo constatar-se que a mesma varia de indivíduo para indivíduo. Tal, devendo-se, ao facto, de todos nós, termos, implícita ou explicitamente, uma «teoria» sobre como se ensina e aprende que colocamos em prática quando confrontados com uma tarefa desta natureza.⁷

Relativamente às Teorias da Educação, Yves Bertrand entende-as como, «toda e qualquer reflexão sobre a educação que inclua uma análise dos problemas e das propostas de mudança».⁸ Partindo destas palavras, compreendemos a importância que estas teorias podem representar no ambiente escolar, fundamentalmente, as reflexões sobre as finalidades da educação, a noção de aprendizagem, os papéis dos docentes, o lugar do estudante, o alcance dos conteúdos e a pertinência sociocultural da educação.

Com o intuito de adotarmos as teorias de aprendizagem que considerámos mais eficazes e operacionais na nossa sala de aula, vimo-nos na necessidade de beber o máximo de conhecimento. Como tal, a base teórica adquirida nas diferentes unidades curriculares

⁵ PINTO, Jorge - *Psicologia da aprendizagem: concepções, teorias e processos*. 4ª Edição. Lisboa: IIEFP, 2003, p.37.

⁶ *Idem, ibidem*, p.5

⁷ *Idem, ibidem*, p.6

⁸ BERTRAND, Yves - *Teorias Contemporâneas da Educação*. 3ª Edição. Lisboa: Edições Piaget, 2019, p.7.

do mestrado, revelou-se essencial, pois permitiu refletir sobre os vários modelos e teorias da educação. Em primeiro lugar, percebemos que, não devemos descartar nenhuma teoria, pois todas têm o seu fundamento lógico e o meio onde é possível aplicá-la. Por outro, seria utópico a aplicação de todas elas, na medida em que as teorias de ensino-aprendizagem convergem em muitos pontos, mas divergem ainda mais.

Tendo a noção de que a cada contexto educativo, corresponde determinada teoria da aprendizagem e com a obrigação de garantir a qualidade do processo pedagógico e de toda a experiência educativa, tomámos como referência as perspetivas do psicólogo russo Lev Vygotsky⁹ e do pedagogo brasileiro Paulo Freire. As teorias Socioconstrutivista e Social, foram, pois, aquelas, com que mais nos identificámos ao longo do nosso percurso.

Ao analisarmos as propostas teóricas dos autores acima mencionados, percebemos como o desenvolvimento humano resulta de um processo de aprendizagem, socialmente mediado, sendo enfatizado o papel das relações sociais que a pessoa mantém com os outros que a rodeiam, pelo facto de permitirem a construção de processos psicológicos mais complexos (Vygotsky). Ou por outro lado, a enorme relevância dada ao desenvolvimento do pensamento, assente na capacidade problematizadora e crítica edificadora da responsabilidade social, por sua vez, geradora de uma cidadania participativa (Freire).

Se as correntes da educação socioconstrutivistas insistem nos fatores culturais e sociais na construção do conhecimento, tendo como elementos estruturantes a cultura, o meio social, o meio ambiente, as determinantes sociais do conhecimento e as interações sociais,¹⁰ as teorias sociais assentam no princípio de que a educação deve permitir resolver as contrariedades sociais, culturais e ambientais, preparando os alunos para a descoberta de soluções para esses problemas.¹¹

Assim, tendo em conta, os principais agentes e as correntes que influenciaram o nosso desempenho, adotamos o propósito de nas próximas páginas especificarmos as teorias Socioconstrutivista e Social.

⁹ Encontram-se três variantes ortográficas deste nome: Vygotsky, Vygotski, Vygotskii.

¹⁰ BERTRAND, Yves - *Teorias Contemporâneas da Educação*. 3ª Edição. Lisboa: Edições Piaget, 2019, pp.15-16.

¹¹ *Idem, ibidem*, p.18

1.1. Sociostrutivismo Vigotskiano

As teorias sociostrutivistas descrevem as condições sociais e culturais do ensino e da aprendizagem. Algumas teorias insistem na análise dos processos interativos de cooperação na construção dos saberes e propõem uma pedagogia cooperativa, de modo a sensibilizar os alunos para essa maneira de trabalhar.¹²

Nesta teoria, que tem como referência Vygotsky (não escreveu especificamente sobre as estratégias de ensino, mas discutiu as teorias de aprendizagem e o seu impacto nas teorias da educação¹³), a atividade cognitiva do sujeito é inseparável do contexto sociocultural em que o mesmo está inserido, ou seja, as correntes sociostrutivistas apresentam como ponto central a premissa de que aprendizagem e desenvolvimento são produtos da interação social.

Sendo assim, o processo de construção de conhecimento é fortemente impulsionado pela dinâmica sociocultural entre uma pessoa e o seu meio, verificando-se que aprender sobre um dado assunto é, na verdade, um processo de integração numa comunidade cultural e social. Não propondo, esta teoria, uma mudança social (por exemplo: suprimir as desigualdades sociais), mas limitando-se a levar em consideração fatores socioculturais que afetam a aprendizagem num meio escolar.¹⁴

Lev Vygotsky, nascido nos finais do século XIX (1896), em pleno Império Russo, na cidade de Orsha (atual Bielorrússia), elegeu como objetivo criar uma Psicologia que explicasse o que diferencia o homem dos outros seres da natureza, que explicasse o que faz com que o homem desenvolva, a partir das funções elementares ou biológicas (como por exemplo andar, comer, procriar) o que ele chamou de funções psicológicas superiores (memória, percepção, pensamento, linguagem). Em outras palavras, pretendeu justificar a passagem do homem do estado de natureza ao estado de cultura.¹⁵

¹² BERTRAND, Yves - *Teorias Contemporâneas da Educação*. 3ª Edição. Lisboa: Edições Piaget, 2019, p.17.

¹³ *Idem, ibidem*, p.132

¹⁴ *Idem, ibidem*, p.113

¹⁵ BOIKO, Vanessa; ZAMBERLAN, Maria - A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*. Vol. 6, n.º 1 (2001), pp. 51-58. [Consult. 15 de março 2020]. Disponível em WWW: <URL: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722001000100007&script=sci_abstract&tlng=pt

A ideia principal de Vygotsky é de que as funções psicológicas humanas – funções mentais superiores, e que constituem a mente humana – usam instrumentos muito especiais: instrumentos internos ou signos, cuja utilização é semelhante à dos instrumentos exteriores usados pelas mãos, como um martelo para pregar um prego.¹⁶ Portanto, no parecer do psicólogo russo, os seres humanos desenvolveram dois tipos de instrumentos para realizar atividades: os externos e os internos. Sendo os signos produzidos e conservados pela cultura, e o principal sistema de signos a linguagem.¹⁷

Segundo o conceito vigotskiano, os signos transitam do mundo exterior para o interior porque são usados como instrumentos nas atividades diárias, sendo a internalização o processo de transformar os instrumentos culturais externos (signos externos) em instrumentos psicológicos internos: signos internos.¹⁸ Assim, para o célebre psicólogo russo, as funções mentais superiores são adquiridas a partir da cultura e da sociedade, mas só através das atividades realizadas por cada pessoa, ou seja, têm origem no trabalho humano cooperativo (conversão das relações sociais em funções mentais).¹⁹

É na teoria de Vygotsky que se podem encontrar os mecanismos psicológicos através dos quais as interações sociais podem levar a níveis mais elevados de pensamento e aprendizagem, designadamente a dupla formação dos processos psicológicos superiores e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).²⁰

A ideia de Vygotsky acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal,²¹ atualmente muito divulgada, está relacionada com a ideia de mediação. Esta, explica a importância da comunicação no desenvolvimento da criança. Por exemplo, a criança tem de aprender a comer com uma colher. A maneira como um adulto próximo usa a colher é o mediador para a criança aprender a comer, porque a criança só pode dominar a maneira cultural de

¹⁶ YUDINA, Elena - A abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky. *Revista Noesis*. Lisboa. N.º 77 (2009), pp. 4-5.

¹⁷ *Idem, ibidem*

¹⁸ *Idem, ibidem*

¹⁹ ZINCHENKO, Vladimir - Lev Vygotsky da «idade de prata» ao «terror vermelho». *Revista Noesis*. Lisboa. N.º 77 (2009), pp. 6-8.

²⁰ MELO, Madalena; VEIGA, Feliciano - Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. In VEIGA, Feliciano (coord.) - *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores, 2013. pp. 263-296.

²¹ Encontra-se, nos textos sobre Vygotsky, as seguintes expressões: *zona de desenvolvimento potencial*, *zona de desenvolvimento próximo* e *zona de desenvolvimento proximal*.

fazer alguma coisa com a mediação do adulto.²² Quanto ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky define-a, como a distância entre dois níveis: o do desenvolvimento atual, avaliado pela capacidade que uma criança tem de resolver problemas sozinho, e o nível de desenvolvimento avaliado pela capacidade que uma criança tem de resolver problemas quando auxiliado por alguém.²³ Ou seja, o nível atual avalia o desenvolvimento passado, enquanto a Zona de Desenvolvimento Proximal avalia o potencial de desenvolvimento.

Contudo, a fim de interiorizarmos melhor tal conceito, será conveniente atentarmos nas palavras de Yves Bertrand, que nos diz: «Peguemos no exemplo de uma pessoa a quem queremos ensinar a jogar ténis. A zona de desenvolvimento proximal é a distância que existe entre o que sabe fazer (o seu estado de conhecimentos real e a sua perícia psicomotora atual) e aquilo que pode fazer, isto é, o estado final do seu desenvolvimento quando alguém lhe mostra como se joga. A educação incide nesta zona de desenvolvimento possível».²⁴

Sendo assim, a escola desempenhará bem o seu papel se partir daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz do seu quotidiano, as suas ideias a respeito dos objetos, factos, fenómenos, as suas teorias acerca do que observa no mundo) e se for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, estimulando processos internos, que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens.²⁵

Neste enfoque, ainda que a responsabilidade pela promoção do desenvolvimento e pela estrutura de um indivíduo não seja única do professor, este tem um papel privilegiado nesse processo, porque é ele o mediador por excelência da relação que os seus alunos estabelecem com o conhecimento produzido pela humanidade. O docente é um parceiro privilegiado, porque tem a incumbência de maximizar, através da sua relação

²² YUDINA, Elena - A abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky. *Revista Noesis*. Lisboa. N.º 77 (2009), pp. 4-5.

²³ BERTRAND, Yves - *Teorias Contemporâneas da Educação*. 3ª Edição. Lisboa: Edições Piaget, 2019, p.130.

²⁴ *Idem, ibidem*, p.130

²⁵ BOIKO, Vanessa; ZAMBERLAN, Maria - A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*. Vol. 6, n.º 1 (2001), pp. 51-58. [Consult. 15 de março 2020]. Disponível em WWW: <URL: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722001000100007&script=sci_abstract&tlng=pt

com os alunos, a progressão e o aprendizado destes. É nesse sentido que ele desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento individual e na formação dos alunos, enquanto indivíduos autónomos.²⁶

Lev Vygotsky, um dos autores que mais influenciou a Psicologia contemporânea, apresenta a orientação de que o desenvolvimento segue a aprendizagem, podendo mesmo a aprendizagem ser considerada como o motor do desenvolvimento.²⁷ E expressa a sua oposição àqueles que, como Piaget, pensam que o crescimento precede a aprendizagem (por exemplo: é necessário ter atingido determinado estágio de desenvolvimento para poder aprender a raciocinar formalmente).²⁸

O psicólogo russo, para quem o conhecimento é o resultado da evolução da relação do Homem com o seu ambiente,²⁹ reconhece, que a aquisição e transmissão do saber é um aspeto central da educação.³⁰ Podendo afirmar-se, que, para Vygotsky, o conhecimento baseia-se nas atividades sociais, emergindo a partir da nossa atividade coletiva, sendo a criança considerada como um produto dos contextos culturais, sociais e históricos em que se desenvolve.³¹

Por essa razão, e como afirma Yves Bertrand, o ponto de partida das teorias sociocognitivas situa-se na tomada de consciência, por parte dos docentes, da necessidade de ter em conta as condições culturais e sociais da aprendizagem, no caso de se desejar

²⁶ BOIKO, Vanessa; ZAMBERLAN, Maria - A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*. Vol. 6, n.º 1 (2001), pp. 51-58. [Consult. 15 de março 2020]. Disponível em WWW: <URL: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722001000100007&script=sci_abstract&tlng=pt

²⁷ CARVALHO, Carolina; CONBOY, Joseph - Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem. In VEIGA, Feliciano (coord.) - *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores, 2013. pp. 67-120.

²⁸ BERTRAND, Yves - *Teorias Contemporâneas da Educação*. 3ª Edição. Lisboa: Edições Piaget, 2019, p.131.

²⁹ YOUNG, Michael - *Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010, p.163.

³⁰ *Idem, ibidem*, p.145

³¹ MELO, Madalena; VEIGA, Feliciano - Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. In VEIGA, Feliciano (coord.) - *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores, 2013. pp. 263-296.

obter uma aprendizagem duradora.³² Levando em consideração, as influências do ambiente (meio ambiente, cultura regional, cultura popular),³³ fornecendo igualmente, situações de aprendizagem fundamentadas na experiência dos alunos (atendendo aos laços entre a aprendizagem e a vida) e permitindo o trabalho em grupo, tendo em vista a influência mútua.³⁴

Em suma, esta teoria destaca o importante papel da cultura³⁵ e as interações entre pessoas.³⁶ Sendo que para Vygotsky, o que é característico do comportamento do homem é o facto de que, ao cooperar com os outros, produz as ferramentas (entendidas como artefactos mentais e físicos) que lhe permitem agir sobre o meio.³⁷ Ou como afirma Yves Bertrand, «O eu nunca é independente da sua existência sociocultural, construindo-se a partir de uma grande caixa de ferramentas, que é a sua cultura».³⁸

1.2. Teoria Social de Paulo Freire

As teorias sociais da educação assentam numa visão social das transformações a efetuar na educação, afirmando esta servir principalmente para mudar a sociedade. A maioria dos seus autores sustenta que o nosso dia a dia traz no seu seio, sérios indícios de uma crise cultural, social e ecológica, devendo por isso, a educação, levar estes componentes da cultura quotidiana em consideração.³⁹

Paulo Freire, pensador dedicado à teoria social, e o mais importante pedagogo de língua portuguesa do século XX, foi o homem que, sempre procurou a interação entre a

³² BERTRAND, Yves - *Teorias Contemporâneas da Educação*. 3ª Edição. Lisboa: Edições Piaget, 2019, p.114.

³³ *Idem, ibidem*, p.114

³⁴ *Idem, ibidem*, p.118

³⁵ *Idem, ibidem*, p.128

³⁶ *Idem, ibidem*, p.129

³⁷ CARVALHO, Carolina; CONBOY, Joseph - Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem. In VEIGA, Feliciano (coord.) - *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores, 2013. pp. 67-120.

³⁸ BERTRAND, Yves - *Teorias Contemporâneas da Educação*. 3ª Edição. Lisboa: Edições Piaget, 2019, p.129.

³⁹ *Idem, ibidem*, p.149

teoria e a prática, ficando conhecido no Brasil, por desenvolver um método de alfabetização baseado nas experiências de vida das pessoas. Em vez de alfabetizar por meio de cartilhas, ele trabalhou as chamadas «palavras geradoras» tendo em conta a realidade do cidadão. Por exemplo, um trabalhador de uma fábrica podia aprender «tijolo», «cimento», um agricultor aprenderia «cana», «enxada», «terra», «colheita», um pescador «peixe», «barco», «rede», etc. Ou seja, a partir da decodificação fonética dessas palavras, ia-se construindo novas palavras e ampliando o repertório, sendo a própria experiência dos educandos a fonte primária de busca dos «temas significativos».

A educação que Paulo Freire propôs, e que se refletiu ao longo de toda a sua vida profissional, pode ser sucintamente definida como uma educação para a liberdade e para a responsabilidade.⁴⁰ Como afirmou Luiza Cortesão,⁴¹ Freire sempre procurou que a Educação, passasse a ser instrumento de possível conscientização. Essa ideia é visível na importância que o pedagogo brasileiro atribuiu à instrução de adultos analfabetos, preparando-os para a participação política. A sua compreensão de educação de adultos era essa. Alfabetizar para que o povo politizando-se pelo ato de ler a palavra pudesse reler, criticamente, o mundo.

O pedagogo brasileiro, acreditava na Educação como uma forma de intervenção no mundo, não admitindo a passividade do ser humano, pretendendo acima de tudo, alçar a «consciência ingênua» ao nível da «consciência máxima possível». Sendo que esta elevação da consciência como resultado do trabalho pedagógico escolar, só se efetivava através de uma forte articulação dos conteúdos com a realidade vivida pelo indivíduo.

Em termos de pedagogia, Freire é mais conhecido pelo ataque ao que chamou de conceito «bancário» da educação,⁴² em que o aluno é visto como um mero recetor de conteúdos, sendo inibido do seu poder criativo. Por essa razão, propunha um movimento de permanente questionamento crítico e também uma articulação entre teoria e prática, consideradas como elementos interativos e constituintes de um paradigma que substantiva a «prática de pensar a prática». Desse modo, e partindo dos saberes inerentes aos mundos

⁴⁰ APPLE, Michael; NÓVOA, António (orgs.) - *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto Editora, 1998, p.57.

⁴¹ Citado por Luiza Cortesão, no prefácio à terceira edição portuguesa de *Pedagogia do Oprimido*, Porto, Edições Afrontamento, 2018, p.5.

⁴² Expressão utilizada por Paulo Freire, referindo os educandos como passivos, sendo o seu cérebro visto como um cofre vazio no qual as camadas de conhecimento são colocadas.

vivenciais dos educandos, Paulo Freire solicitava o estímulo à consciência crítica, conducente à assunção de uma cidadania planetária.⁴³

Ou seja, a teoria social de Paulo Freire tem como objetivo sensibilizar os estudantes para o seu papel de agentes sociais.⁴⁴ Devendo o estudante através da educação, adquirir ferramentas afetivas, intelectuais, psicomotoras, imaginativas e outras, que lhe permitirão intervir na realidade do dia a dia, participando na evolução do mundo real.⁴⁵ Por isso, Freire considerava a educação como um ato político, no sentido de ser empregue em ações transformadoras, servindo a um projeto de construção de uma sociedade mais livre, humana, justa e democrática.

Contudo, para além do princípio político, podemos encontrar outros, como estruturantes da pedagogia freireana, os quais nortearam toda a ação e reflexão do pedagogo brasileiro. Entre os quais: o Princípio axiológico (sendo a educação difusora e produtora de valores que regem a vida dos sujeitos, deve servir para promover a humanização, promover a solidariedade e não a competição, promover o compromisso com a vida coletiva e não o individualismo, promover a reflexão crítica e não os simplismos, e ainda promover a autonomia e não a alienação); Princípio gnosiológico (a educação implica uma relação dos sujeitos com o conhecimento, defendendo Freire que o conhecimento humano se realiza por um processo de construção, desenvolvido pelos indivíduos, nas suas relações dialéticas com o mundo e com os outros); Princípio epistemológico (a tradição pedagógica costuma desprezar e menosprezar o conhecimento trazido pelos educandos, pelo contrário, Freire afirma que este conhecimento precisa ser valorizado e trazido para o contexto pedagógico, como ponto de partida do diálogo entre educadores e educandos).⁴⁶

Os princípios enumerados até aqui valem para toda e qualquer prática educativa que se fundamente na matriz freireana, independentemente do público ao qual se destina:

⁴³ CORTESÃO, Luiza (Coord.) - *Revisitando Paulo Freire – Sentidos na Educação*. Porto: Edições Asa, 2001, p.54.

⁴⁴ BERTRAND, Yves - *Teorias Contemporâneas da Educação*. 3ª Edição. Lisboa: Edições Piaget, 2019, p.156.

⁴⁵ *Idem, ibidem*, p.149

⁴⁶ SAUL, Alexandre; GIOVEDI, Valter - A Pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. *Revista e-Curriculum*. Vol.14, n.º 1 (2016), pp. 211-233. [Consult. 15 de abril 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26570>

seja no trabalho com crianças e jovens da educação básica, seja no trabalho de alfabetização de adultos, seja no trabalho junto a professores em processo de formação inicial ou continuada.

Simultaneamente, Freire, propõe que a formação de educadores seja pautada por uma ética do desenvolvimento da vida humana nas suas diversas potencialidades, promotora da dignidade e fomentadora da autonomia responsável dos indivíduos em relação a si e à sociedade.⁴⁷ Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, e o mérito deste quando não ensina apenas os conteúdos, mas mais do que isso ensina a pensar. Daí a impossibilidade, como afirma Freire, de alguém vir a tornar-se um professor crítico se, «mecanicamente memorizador», sendo então neste caso, «mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador».⁴⁸

No que toca aos saberes indispensáveis à prática docente, Paulo Freire enumera vários. No entanto é importante esclarecer, que o pedagogo brasileiro afirma antes de tudo, que ensinar exige o reconhecimento de se ser condicionado. Ou seja, é importante que tenhamos a consciência do nosso «inacabamento»,⁴⁹ pois só através dessa percepção poderemos ir mais além.⁵⁰

Para além disso, segundo Freire, ensinar exige pesquisa (pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo⁵¹) e rigor metodológico, mas igualmente respeito pelos saberes dos educandos. Rejeitando o pedagogo brasileiro, qualquer forma de discriminação, seja ela de raça, de classe ou de género, considerando o momento fundamental na formação de professores o da reflexão crítica sobre a prática, pois «só

⁴⁷ SAUL, Alexandre; GIOVEDI, Valter - A Pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. *Revista e-Curriculum*. Vol.14, n.º 1 (2016), pp. 211-233. [Consult. 15 de abril 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26570>

⁴⁸ FREIRE, Paulo - *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Lisboa: Edições Pedagogo, 2012, p.41.

⁴⁹ Expressão utilizada por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, referindo-se ao homem como ser histórico e, portanto, em processo, ou seja, inacabado.

⁵⁰ FREIRE, Paulo - *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Lisboa: Edições Pedagogo, 2012, p.59.

⁵¹ *Idem, ibidem*, p.42

pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem se pode melhorar a próxima prática».⁵²

Também a autonomia do educando é importantíssima para Paulo Freire, pois como afirmou, «O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros».⁵³ Por essa razão, não deve o professor desrespeitar a curiosidade do aluno, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe. Neste sentido, afirma Freire, o professor autoritário «afoga» a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de ser curioso e inquieto.⁵⁴

Assim, um dos aspetos mais relevantes na pedagogia freireana é a questão da liberdade, destacando-se a participação livre e crítica dos educandos, sendo esta a matriz da sua prática educativa. Ou seja, uma proposta pedagógica de educação através de práticas dialógicas e do exercício da participação, contra a passividade e para a decisão,⁵⁵ onde a alegria no trabalho docente e a disponibilidade para o diálogo devem ser uma constante.⁵⁶

Como afirma Tomaz Tadeu da Silva, «a teorização de Paulo Freire é claramente pedagógica, na medida em que ele não se limita a analisar como *são* a educação e a pedagogia existentes, mas apresenta uma teoria bastante elaborada de como elas *devem ser*».⁵⁷ Ambicionando, no fundo, Freire, uma educação que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação, a responsabilidade social e, acima de tudo, a constituição de indivíduos autónomos.

⁵² FREIRE, Paulo - *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Lisboa: Edições Pedagogo, 2012, p.49.

⁵³ *Idem, ibidem*, p.63

⁵⁴ *Idem, ibidem*, p.64

⁵⁵ LIMA, Licínio - *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora: Instituto Paulo Freire, 2000, p.32.

⁵⁶ FREIRE, Paulo - *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Lisboa, Edições Pedagogo, 2012, p.95.

⁵⁷ SILVA, Tomaz - Pedagogia do Oprimido versus Pedagogia dos Conteúdos. *Educação, Sociedade & Culturas, Revista do Centro de Investigação e Intervenção Educativas*. Porto: Edições Afrontamento. N.º 23 (2005), pp. 207-214.

2. A IMPORTÂNCIA DO DOCUMENTO ICONOGRÁFICO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

2.1. Para uma História da Iconografia

Hoje em dia, o objeto das investigações iconográficas poderá incidir sobre assuntos como a Iconografia de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos (do Marquês de Pombal ou de Salazar, por exemplo, ou dos Reis portugueses); Iconografia de uma época, de um facto histórico, de um costume antigo (representações figuradas da época de D. João V, dos torneios medievais, dos tormentos e cerimónias da Inquisição, da batalha de Aljubarrota, etc.); Iconografia de uma doutrina ou de uma religião (religião budista, cristã, mitologia grega, romana, etc.). Todavia a extensão do termo leva ainda a usar-se as expressões: Iconografia de um monumento, de uma cidade, de uma tradição folclórica, de um traje, etc.⁵⁸

Já há trinta anos, Flávio Gonçalves afirmara, ninguém duvidar da importância da investigação iconográfica, extremamente útil, mesmo fora dos domínios da Arte. Encontrando o historiador, «na ressurreição figurada dos ambientes e episódios do passado, informações do mais diverso teor».⁵⁹

Ainda o mesmo autor, entendeu a finalidade da Iconografia não só como a descrição das figuras e das cenas apresentadas como, também, a sua identificação e a justificação das fórmulas adotadas, procurando-se entendê-las no contexto da cultura e da civilização da época a que pertencem.⁶⁰

No entanto, o papel da Iconografia tem sido largamente discutido pelos especialistas da História da Arte e outros estudiosos, vendo-a alguns como uma ciência auxiliar da História de Arte, outros como um ramo desta e outros, ainda, procuram enquadrá-la no grupo das ciências autónomas.⁶¹

⁵⁸ GONÇALVES, Flávio - *História da Arte: iconografia e crítica*. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990, p.22.

⁵⁹ *Idem, ibidem*, p.22

⁶⁰ *Idem, ibidem*, p.21

⁶¹ XAVIER, Pedro do Amaral - *A Morte – símbolos e alegorias. Estudos iconográficos sobre arte portuguesa e europeia*. Lisboa: Livros Horizonte, 2001, p.11.

No *Dicionário de Termos de Arte e Architectura*, o termo Iconografia apresenta como significado, «Disciplina que estuda e documenta historicamente as características das imagens e das figuras usadas nas artes figurativas (pintura, escultura, gravura), independentemente das suas qualidades estéticas».⁶²

Etimologicamente, o vocábulo Iconografia, deriva do grego *eikôn* e *graphia*, significando descrição de imagens. Este termo foi criado em Itália nos finais do século XVII, estando ligado às recolhas de retratos de personalidades de todas as épocas, tão procurados pelos colecionadores eruditos desde o Renascimento. Segundo Louis Réau, foi registado pela primeira vez nos princípios do século XVIII, mais concretamente em 1701, no *Dictionnaire* de Furetière.⁶³

Decorrido mais de um século sobre a obra de Furetière surgia *L'Art religieux du XIII siècle en France* (1898) de Émile Mâle, onde se revelava um novo modo de conceber a Iconografia. Antes deste, alguns trabalhos procuraram explicar os atributos dos santos e o significado de certas cenas representadas pelos artistas da Idade Média, mas Mâle possuía uma ambição muito mais elevada: já não se tratava de elaborar uma espécie de dicionário de símbolos e de histórias, mas antes de tentar reconstruir o quadro cultural e religioso daquele período a partir da análise do simbolismo figurativo. Mâle, através da comparação entre os textos e as obras plásticas, demonstrou que quase todas as principais ideias religiosas do século XIII se encontravam sintetizadas nos portais e vitrais das catedrais.⁶⁴

Efetivamente, a Idade Média concebeu a arte como ensino. Tudo quanto era útil ao homem conhecer, tudo era ensinado pelos vitrais da igreja e pelas estátuas do pórtico. Como afirmou Émile Mâle, no prefácio da sua monumental obra *L'art religieux en France*:

«... através da arte, as mais altas conceções da teologia e da ciência chegavam confusamente às inteligências mais humildes».⁶⁵

⁶² SILVA, Jorge Henrique Pais; CALADO, Margarida - *Dicionário de Termos de Arte e Architectura*. 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença, 2005, p.198.

⁶³ XAVIER, Pedro do Amaral, *A Morte – símbolos e alegorias. Estudos iconográficos sobre arte portuguesa e europeia*. Lisboa: Livros Horizonte, 2001, p.11.

⁶⁴ *Idem, ibidem*, p.12

⁶⁵ RODRIGUES, Natércia - *Iconografia cristã no século XIII*. Lisboa: Oficina Gráfica Ramos Afonso & Moita, 1962, p.4.

Igualmente João de Génova, desde finais do século XIII no seu *Catholicon* afirmava, seguindo a opinião da Igreja, que a função religiosa dos quadros, e a instituição de imagens nas igrejas, era em primeiro lugar, «a de instrução de gente simples, porque se instrui com elas como se fossem livros».⁶⁶

Este tipo de conceção, baseado na ideia de que o quadro deve narrar o seu assunto de uma forma clara para os simples, permanece sem grandes alterações durante um longo período de tempo.⁶⁷

Por sua vez a imprensa, contribuiu fortemente para a divulgação das imagens, sendo no princípio a arte aplicada dos «desenhos de figuras e coisas».⁶⁸ Em Portugal, é Abraão de Ortas, que se estabelece em Leiria em 1492, que vem dar um grande incremento à tipografia e à gravura, imprimindo os *Proverbios de Salomão* com cercaduras de ramagens e animais.⁶⁹ Também a partir do século XV, a ilustração começa a interessar aos pintores, podendo dizer-se que não há grande artista que não tenha ilustrado uma ou mais obras. Até ao século XIX, o pintor ilustrador é também o gravador (como Dürer, Holbein, Lucas de Leyden, Rembrandt e tantos mais).⁷⁰

Como refere Marília dos Santos Lopes, «nos inícios da Idade Moderna, a gravura entende-se, na verdade, como um complemento do discurso escrito, sendo a figuração, muitas vezes, e antes de mais, a tradução gráfica do conteúdo temático».⁷¹

Contudo, o espírito e leis da Contrarreforma, exerceram um tipo de controle direto sobre a imagem, cujo cumprimento impunha uma forte censura artística, do ponto de vista iconográfico.⁷²

⁶⁶ SALDANHA, Nuno - *Artistas, imagens e ideias na pintura do século XVIII: estudos de iconografia, prática e teoria artística*. Lisboa: Livros Horizonte, 1995, p.101.

⁶⁷ *Idem, ibidem*, p.101

⁶⁸ CHAVES, Luís - *Subsídios para a História da Gravura em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1927, p.3.

⁶⁹ *Idem, ibidem*, p.5

⁷⁰ CHICÓ, Mário; GUSMÃO, Artur Nobre; FRANÇA, José-Augusto - *Dicionário da Pintura Universal*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor, 1962, p.373.

⁷¹ LOPES, Marília dos Santos - *Coisas maravilhosas e até agora nunca vistas: Para uma iconografia dos Descobrimentos*. Lisboa: Quetzal Editores, 1998, pp.9-10.

⁷² SALDANHA, Nuno - *Artistas, imagens e ideias na pintura do século XVIII: estudos de iconografia, prática e teoria artística*. Lisboa: Livros Horizonte, 1995, p.100.

Em Portugal, os teóricos são unânimes em reafirmar a utilidade e valor da Arte do Desenho em quase todas as áreas do conhecimento. Ainda antes do século XVIII, confirmam-no os escritos de Francisco de Holanda no seu *Da Pintura Antiga*, e Félix da Costa na *Antiguidade da Arte da Pintura*, afirmando ambos, não haver Arte nem ofício que não «dependa da Arte do Debuxo».⁷³

Na viragem para Setecentos, os tratados não deixam de realçar a mesma ideia, culminando no *Discurso sobre as utilidades do Desenho* recitado por Joaquim Machado de Castro em 1787, primeira obra dedicada exclusivamente a esta Arte. Nele, o célebre escultor compara-a a «*huma frondosa arvore, cujos vigorosos ramos, viçosas folhas, e salutíferos fructos se espalham em benefício de todas as Sciencias e Artes*», e além das Artes tradicionais, aponta os exemplos da Matemática, da Física, da História Natural, da Medicina, da Geografia e da História.⁷⁴

Com o emergir de um novo espírito científico, e de acordo com os princípios pedagógicos iluministas houve recurso e favoreceu-se o uso da obra ilustrada, sendo demonstrativo as várias possibilidades de funções empregues pela Iconografia, de que a instrução académica, foi exemplo.⁷⁵

Segundo Ernesto Soares, o século XVIII, é «incontestavelmente, o que maior brilho apresenta na ilustração do livro», facto a que, a fundação da Academia Real da História Portuguesa, em 1720, e a criação da aula de gravura em 1768, não serão alheios.⁷⁶ A ilustração das obras deste período atinge um alto grau de beleza, sendo de realçar as complicadas alegorias de motivos religiosos ou mitológicos.⁷⁷

Ainda em 1768, em Portugal, é emanado de uma repartição do Estado, o decreto que expressa a necessidade da ilustração do livro, tal como ainda hoje a concebemos, tendo em conta as suas vantagens.⁷⁸

⁷³ SALDANHA, Nuno - *Artistas, imagens e ideias na pintura do século XVIII: estudos de iconografia, prática e teoria artística*. Lisboa: Livros Horizonte, 1995, p.89.

⁷⁴ *Idem, ibidem*, pp.89-91

⁷⁵ *Idem, ibidem*, p.93

⁷⁶ SOARES, Ernesto - A ilustração do livro. In BARREIRA, João (coord.) - *Arte Portuguesa: as Artes Decorativas*. Vol. II. Lisboa: Edições Excelsior, 1951. pp. 137-178.

⁷⁷ *Idem, ibidem*

⁷⁸ *Idem, ibidem*

Já no século XIX, o movimento editorial aumenta e desde romances, livros didáticos, revistas, coleções icónicas com textos explicativos reproduzindo efígies de reis, navegadores, guerreiros antigos, poetas, escritores, figuras populares, juntamente com paisagens do nosso país, monumentos arquitetónicos, etc., tudo serviu para assunto ilustrativo, com uma enorme projeção cultural no reduzido público português.⁷⁹

De facto, durante a primeira metade do século XIX, mantêm-se com variada e rica ilustração, obras de elevada despesa editorial, que na sua maioria apresentam assuntos verdadeiramente didáticos: ciências naturais, história nacional e universal, costumes de povos estranhos e até medicina e religião. Procurando-se em todas as artes de reprodução, recursos destinados à documentação iconográfica dos assuntos.⁸⁰

Até à divulgação da fotogravura,⁸¹ no século XIX, a ilustração de obras de carácter científico foi, quase sempre, trabalho exclusivo de pintores e gravadores, que por vezes nelas deixaram apreciáveis testemunhos do seu talento.⁸²

Em outros países europeus, o aparecimento dos manuais escolares, ditou certamente um papel relevante na propagação e gosto pela documentação iconográfica, bem como no acréscimo da sua importância (ilustrando conteúdos e saberes). No seu artigo sobre o livro didático, a imagem e o texto, Juliana Ferraro, refere o historiador Jean-Yves Mollier, como tendo afirmado, que, foi no século XIX, a partir de uma resolução do Ministério da Instrução Pública da França, de 1890, que o uso de manuais escolares nas salas de aula das escolas primárias se tornou obrigatório. Concluindo este, que, «A partir de então, em princípio, nenhum aluno escaparia à escolarização e à aculturação pelo livro».⁸³

Fora do contexto europeu, os anos 1920 foram um período de importantes mudanças na conceção e na confeção dos livros. Foi o caso do Brasil, onde se estabelecem as bases

⁷⁹ SOARES, Ernesto - A ilustração do livro. In BARREIRA, João (coord.) - *Arte Portuguesa: as Artes Decorativas*. Vol. II. Lisboa: Edições Excelsior, 1951. pp. 137-178.

⁸⁰ *Idem, ibidem*

⁸¹ Processo fotomecânico do século XIX que envolve a transferência de uma imagem fotográfica para uma placa de cobre.

⁸² CHICÓ, Mário; GUSMÃO, Artur Nobre; FRANÇA, José-Augusto - *Dicionário da Pintura Universal*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor, 1962, p.373.

⁸³ FERRARO, Juliana - A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. *Cadernos do CEO*. Santa Catarina. N.º 34 (2011), pp. 169-188. [Consult. 23 de junho 2020]. Disponível em WWW: <URL: [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/973-Texto%20do%20Artigo-3005-2-10-20120802%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/973-Texto%20do%20Artigo-3005-2-10-20120802%20(3).pdf)>

para o grande surto editorial da década de 1930, no qual os livros adquirem novos formatos e as ilustrações reforçadas pela entrada de renomados artistas, representam um novo recurso e um importante reforço à indústria cultural do livro. Constituindo-se assim, a Iconografia e as ilustrações, em elementos fundamentais na conquista de um mercado incipiente.⁸⁴

Com a descoberta dos processos fotomecânicos alarga a utilização da fotografia ao domínio da ilustração, tendendo a prova fotográfica isolada a deixar de constituir um fim em si própria, e a ser integrada num determinado conjunto: o livro, a reportagem, o cartaz, a fotomontagem, etc. Constituindo-se hoje, a fotografia, em elemento decorativo insubstituível ou impressionante testemunho do nosso tempo.⁸⁵

No fundo, o tipo de imagem recomendada move-se ao longo do tempo consoante a teoria esboçada na época, sendo que as coleções de pintura existentes nas igrejas, as imagens contidas nos livros didáticos, nas enciclopédias, nos manuais escolares, nas mais variadas coleções com textos explicativos e até nas revistas satíricas dos séculos XIX e XX (com significado de crítica moral e social), constituem um conjunto elucidativo, fornecendo exemplos da mentalidade subjacente.

2.2. Linguagem para além da língua

Como visto anteriormente, a multiplicação de imagens intensificou-se ao longo de diferentes etapas, como as da invenção da imprensa e da gravura. Continuando a utilização da imagem, a ser hoje em dia, uma das formas mais eficazes de nos expressarmos, devido à sua enorme versatilidade e utilidade. Constituindo-se um modo de comunicação rápido até mesmo para os iletrados, pois estes, ao observarem uma imagem no seu dia a dia, conseguem levar a cabo uma leitura, orientando-se através da mesma como nas placas de trânsito, *outdoors* e demais símbolos do quotidiano.

⁸⁴ FERRARO, Juliana - A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. *Cadernos do CEO*. Santa Catarina. N.º 34 (2011), pp. 169-188. [Consult. 23 de junho 2020]. Disponível em WWW: <URL: [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/973-Texto%20do%20Artigo-3005-2-10-20120802%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/973-Texto%20do%20Artigo-3005-2-10-20120802%20(3).pdf)>

⁸⁵ CHICÓ, Mário; GUSMÃO, Artur Nobre; FRANÇA, José-Augusto - *Dicionário da Pintura Universal*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor, 1962, p.268.

É sem dúvida inegável, que o mundo em que hoje vivemos, está repleto de linguagem visual, contudo, conceitos abstratos têm sido representados através da personificação desde a época da Grécia Antiga, se não antes. As figuras da Justiça, da Vitória, da Liberdade, etc. são usualmente femininas. Na tradição ocidental, o número dessas personificações tem crescido gradualmente. A Britannia, assim como o seu equivalente masculino, John Bull, datam do século XVIII. A partir da Revolução Francesa, foram feitas várias tentativas de traduzir em linguagem visual os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Liberdade, por exemplo, era simbolizada pelo barrete vermelho, uma nova versão do barrete frígio associado na época clássica à libertação dos escravos. Já a Igualdade era mostrada em gravuras revolucionárias como uma mulher a segurar duas balanças.⁸⁶ Por isso, «ler» é igualmente compreender as diversas mensagens visuais, existentes no tempo e espaço em que se vive.

No campo da comunicação visual, podemos considerar a mostragem de uma imagem, como uma operação que supõe uma determinada escolha frente a uma variedade de alternativas, onde o emissor seleciona e combina os elementos do discurso, dentro de um contexto comunicacional para produzir uma mensagem.⁸⁷ Podendo admitir-se que uma imagem constitui sempre uma *mensagem para o outro*.⁸⁸

De facto, o uso das imagens como forma de comunicar remonta a tempos imemoráveis, obedecendo, igualmente, desde sempre a uma certa conformação estética e simbólica.⁸⁹ Por exemplo, na iconografia medieval, a representação do transporte da alma, pelos anjos, para o Céu, constituiu um dos motivos mais assíduos e mais poéticos,⁹⁰ enquanto os painéis iconográficos de S. Vicente, foram no século XV, uma das mais vigorosas declarações da monarquia «imperial».⁹¹ Já a partir do Renascimento, a obra de

⁸⁶ BURKE, Peter – *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2004, pp.76.

⁸⁷ BRANDA, María - El estilo en la comunicación visual. *Arte e Investigación. Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes*. N.º 6 (2008), pp. 57-62. [Consult. 25 de junho de 2020]. Disponível em WWW: <URL: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/19884>

⁸⁸ JOLY, Martine - *Introdução à análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70, 2019, p.55.

⁸⁹ BRANDA, María - El estilo en la comunicación visual. *Arte e Investigación. Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes*. N.º 6 (2008), pp. 57-62. [Consult. 25 de junho de 2020]. Disponível em WWW: <URL: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/19884>

⁹⁰ GONÇALVES, Flávio - *História da Arte: iconografia e crítica*. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990, p.17.

⁹¹ PEREIRA, Paulo - *Decifrar a Arte em Portugal: Idade Média*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2016, p.227.

Miguel Ângelo, *A criação de Adão*, carrega o discurso criacionista e representa o símbolo visual da relação entre Homem e Deus na cultura cristã-ocidental.⁹² Enquanto, a crescente frequência de representações de São Pedro e Santa Maria Madalena, após o Concílio de Trento (1545-1563), têm sido interpretadas como uma resposta visual aos ataques dos protestantes ao sacramento da confissão.⁹³ Ou seja, existe toda uma mensagem textual implícita que a representação visual informa e institui, associando-se determinada imagem a uma finalidade precisa (homenagem, afirmação, representação, reafirmação).

Como já descrito anteriormente, uma das aplicações da arte, era a instrução dos mais humildes, sendo de mencionar, João Medina, que alude ao facto de o imaginário medieval, estar repleto de uma gramática simbólica e visual, do qual as catedrais medievais, se serviam abundantemente como forma pedagógica, «[...] usando-se assim o verbo plástico em vez do verbo propriamente dito, a escrita: a imagem falava pelas letras, e fazia-o a um povo iletrado».⁹⁴ Igualmente, Francisco de Holanda nos seus *Diálogos da Pintura*, refere o valor desta para a religião, no sentido de facultar uma linguagem acessível aos que não sabem ler.⁹⁵

A imagem funcionava assim como um poderoso instrumento de comunicação, pois era uma linguagem de ação imediata e universal. Fortalecendo-se o seu poder, na medida em que adquire estatuto de verdade incontestável, sendo um dos principais instrumentos de promoção do conhecimento principalmente para quem não sabia ler nem escrever. Apelando os teóricos católicos aos recursos memoriais e emocionais, educando os olhares e instruindo pela emoção. Destacando-se, em relação à imagem, duas vantagens específicas no domínio pedagógico, como apontado por Renonciat: «[...] o seu poder mnemónico, útil à aprendizagem, explorado desde a Antiguidade nas artes da

⁹² SANTOS, Jocenilson Ribeiro dos - *Arqueologia da imagem no ensino de língua portuguesa no Brasil (1960-2010)*. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2015, p.20. Tese de Doutoramento em Linguística.

⁹³ BURKE, Peter – *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2004, pp.71.

⁹⁴ MEDINA, João - A imagem da República: Ensaio de iconologia histórica sobre a origem e metamorfose da imagem feminina republicana. *Revista da Faculdade de Letras*. Lisboa. N.º 15 (1993), pp. 81-90.

⁹⁵ SALDANHA, Nuno - *Artistas, imagens e ideias na pintura do século XVIII: estudos de iconografia, prática e teoria artística*. Lisboa: Livros Horizonte, 1995, p.101.

memória; e a sua força emocional, capaz de produzir fortes impressões no espírito e no coração, amplamente solicitada pelos poderes religiosos no quadro da Contra Reforma».⁹⁶

Mas já em pleno século XIII, João de Génova, alinhara pelo mesmo raciocínio, quando no seu tratado, enfatizara o facto de a arte, ao ser apresentada diante dos olhos de quem a vê, servir para ativar a memória dos mais esquecidos e simultaneamente excitar sentimentos de devoção, «que são despertados mais efetivamente por coisas vistas que por coisas ouvidas».⁹⁷ E muito antes deste, Horácio – segundo João Medina –, terá explicado que «aquilo que entra pelo ouvido comove menos o espírito do que aquilo que se põe diante dos olhos».⁹⁸

Ou seja, a imagem, mantinha essa relação com a sensibilidade e a emotividade, tendo, no entanto, um carácter conceptual ainda mais acentuado.

É assim inquestionável, a utilidade da imagem nas mais diversas aplicabilidades enaltecendo-se a relevância desta, enquanto expediente de aprendizagem. Ou como afirma Carlos Ströher, «O nosso quotidiano é atravessado por uma infinidade de imagens, que se constituem cada vez mais, elementos formadores da nossa forma de pensar, sentir e perceber o mundo que nos rodeia. No ambiente escolar, a maioria das imagens chega aos alunos através do livro didático. Sabe-se, entretanto, que os discentes – inseridos em um mundo no qual a escrita, progressivamente, vai cedendo espaço aos recursos imagéticos – recebem, por meios diversos, uma profusão de imagens e de informações».⁹⁹ Ou seja, o cinema, o vídeo, depois a digitalização das imagens existentes, bem como a produção de novas imagens digitais, aceleram as práticas e os usos ao ritmo da aceleração das técnicas e dos suportes (fibra ótica, satélites, computadores, telefones portáteis, iPhones).¹⁰⁰

⁹⁶ SANTOS, Jocenilson Ribeiro dos - *Arqueologia da imagem no ensino de língua portuguesa no Brasil (1960-2010)*. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2015, p.87. Tese de Doutoramento em Linguística.

⁹⁷ SALDANHA, Nuno - *Artistas, imagens e ideias na pintura do século XVIII: estudos de iconografia, prática e teoria artística*. Lisboa: Livros Horizonte, 1995, p.101.

⁹⁸ MEDINA, João - A imagem da República: Ensaio de iconologia histórica sobre a origem e metamorfose da imagem feminina republicana. *Revista da Faculdade de Letras*. Lisboa. N.º 15 (1993), pp. 81-90.

⁹⁹ STRÖHER, Carlos - Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. *Aedos*. Vol. 4, n.º 11 (2012), pp. 46-70. [Consult. 15 de julho de 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30634/20852>

¹⁰⁰ JOLY, Martine - *A imagem e os signos*. Lisboa: Edições 70, 2019, p.14.

Por isso, e apesar de podermos admitir que a linguagem continua a ser um instrumento privilegiado da elaboração comunicável do pensamento, ninguém duvida de que a linguagem verbal não é a totalidade da comunicação, nem mesmo da compreensão, podendo admitir-se, quanto à imagem, que ela mobiliza todas as partes do cérebro, do mais arcaico ao mais evoluído.¹⁰¹

Por outro lado, sendo a memória fator fundamental de definição do sujeito consciente, desde a memória individual, que nos permite a possibilidade de autoconsciência, à memória coletiva encarregada de transmitir a História de geração em geração, podemos admitir que a imagem adquire um lugar de destaque, dessa capacidade de lembrar, constituindo-se um suporte privilegiado da memória. Nessa perspetiva, o melhor exemplo será o da fotografia (também ela uma fonte iconográfica), pois enquanto vestígio do real tem a capacidade de «congelar» um determinado momento/acontecimento. Sendo disso exemplo, as mediáticas imagens das deportações por altura da Segunda Guerra Mundial, a famosa imagem do jovem chinês enfrentando os tanques, em 1989, na praça de Tiananmen, em Pequim ou as fotografias do World Trade Center em chamas, em Nova Iorque, em 2001.

Assim, e não querendo levar ao extremo a expressão, quase metáfora, «uma imagem vale mais que mil palavras», poderemos encarar o documento iconográfico como uma fonte privilegiada, dentro do contexto histórico. Não apenas por ser esclarecedor, mas mais do que isso, por conotar-se como verdadeiro confidente da História.

Como exemplo, poderemos determo-nos nos mais variados períodos da História, dos quais a Iconografia é deveras esclarecedora, informadora e clarificadora. O primeiro exemplo que nos ocorre relaciona-se com um dos elementos iconográficos mais conhecidos do Mosteiro da Batalha, a representação de um mestre pedreiro numa das mísulas. Um testemunho deste tipo, segundo Paulo Pereira, é mais uma evidência da individualização e da mudança de estatuto do mestre pedreiro no século XV.¹⁰² Ainda outros exemplos do caráter informador da Iconografia, são: na Roma antiga, moedas que

¹⁰¹ JOLY, Martine - *A imagem e os signos*. Lisboa: Edições 70, 2019, p.36.

¹⁰² PEREIRA, Paulo - *Decifrar a Arte em Portugal: Idade Média*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2016, p.12.

continuamente aludiam a acontecimentos contemporâneos, sendo em algumas vezes, o seu testemunho desses eventos, tudo o que resta (especialmente em meados do terceiro século d.C., quando fontes literárias remanescentes são escassas)¹⁰³; toda a informação «explícita» nos túmulos egípcios, onde a imagem do morto recebe oferendas e alimento; ou mais próximo de nós, os túmulos gregos, ornamentados de frescos representando a «passagem do morto».¹⁰⁴ Sendo por isso inegável, o testemunho da Iconografia, sem a qual, a história do Antigo Egito, da Grécia e da Roma Antiga, seria incomensuravelmente mais pobre.

Outro exemplo de ilustração, que pela sua qualidade pictórica descritiva, oferece excelentes elementos sobre antigas atividades (bélicas, rurais, arquitetónicas, religiosas e outras), constituindo-se verdadeira depositária da História, é a iluminura. Como fonte iconográfica é verdadeiramente preciosa, consistindo num abundante e precioso repositório sobre o antigo vestuário civil, religioso e militar, as joias, o mobiliário, as armas guerreiras, o labor e alfaías agrícolas e os costumes da sociedade. Pela superior expressão do seu grafismo, a iluminura, é para a arte cristã medieval, o que a arte decorativa dos vasos gregos foi para a Idade Clássica do mundo helénico.¹⁰⁵

E o que dizer ainda, das carruagens usadas há milhares de anos antes de Cristo na China, no Egito e na Grécia que podem ser reconstruídas através de pinturas em túmulos. Ou a prensa usada para esmagar a cana de açúcar nos *engenhos* do Brasil, claramente ilustrada em pinturas de artistas franceses e holandeses (Jean-Baptiste Debret, Frans Post, Albert Eckhout, entre outros), que entre os séculos XVII e XIX tiveram a tarefa e o privilégio de retratar a paisagem e o povo brasileiro. Verdadeiros «repórteres», pintavam tudo o que viam: pessoas, paisagens, animais, edifícios. Historiadores da agricultura, da tecelagem, da guerra, da navegação e de outras atividades práticas, a lista é virtualmente infinita, têm-se baseado intensamente no testemunho de imagens para reconstruir as maneiras pelas quais arados, teares, embarcações, máquinas diversas, arcos, bestas, armas

¹⁰³ BURKE, Peter – *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2004, pp.180-181.

¹⁰⁴ JOLY, Martine - *A imagem e os signos*. Lisboa: Edições 70, 2019, pp.71-72.

¹⁰⁵ BARREIRA, João (coord.) - *Arte Portuguesa: Pintura*. Lisboa: Edições Excelsior, 1946, p.76.

de fogo, e assim por diante, eram utilizados, bem como para mapear as mudanças súbitas ou graduais por que passaram as concepções desses instrumentos.¹⁰⁶

Mas não menos interessante, é, o facto de, até a ausência de Iconografia ser altamente reveladora, revelando-se paradoxalmente denunciadora, se nos referirmos por exemplo ao período iconoclasta (a partir de 726, em Constantinopla: as imagens são proscritas por édito depois de o imperador bizantino Leão III e alguns bispos da Ásia Menor iniciarem uma propaganda contra o ícone de Cristo).¹⁰⁷ Pois como afirma Peter Burke, «Os atos de iconoclasmos fornecem um rico veio de evidências para a História».¹⁰⁸

Por tudo isso, a visualização e interpretação das fontes iconográficas, poderá assim, ser considerada como uma linguagem, pelo facto de ser elucidativa, permitir compartilhar experiências não-verbais e o conhecimento de culturas passadas. Podendo afirmar-se, que a imagem iconográfica (seja ela uma iluminura, uma gravura, uma pintura ou fotografia), assume-se como um idioma universal, perpetuando a memória, educando e contribuindo para o conhecimento.

2.3. O contributo da Iconografia para a História e o seu ensino

Desde meados do século XX que temos assistido a um constante e significativo avanço das Ciências Sociais e Humanas. No caso particular da História, desde os finais da década de vinte que, historiadores como Marc Bloch e Lucien Febvre (a chamada escola dos *Annales*) contribuíram para um novo estatuto da História, através do abandono de sequências pouco úteis de nomes e datas, de uma maior seriedade na investigação e da diversificação dos meios utilizados. Esforçando-se igualmente, por incorporar métodos

¹⁰⁶ BURKE, Peter – *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2004, p.100.

¹⁰⁷ Percebe-se através da luta encarniçada contra as imagens, o facto de na época, serem consideradas por Leão III insuficientes e em particular de serem desprovidas de palavra. Havendo explicações como, o receio do fetichismo ligado ao culto da imagem, mas também uma aversão supersticiosa e atávica de Leão III pela reprodução da figura humana. Contudo, o iconoclasmo foi uma manifestação típica do César-papismo bizantino (concentração de poderes temporais e religiosos na figura do imperador), constituindo-se uma reação do poder imperial contra o crescente poder das comunidades monásticas e dos seus líderes espirituais. Como os monges exploravam a piedade e a superstição do povo crente através das imagens (ícones) – representações de Cristo, da Virgem e dos Santos – os imperadores, escudando-se no pretexto de lutarem contra uma idolatria em crescendo e de empreenderem um retorno do cristianismo às origens, proibem o culto das imagens, julgando, deste modo, desferir um golpe contra os monges.

¹⁰⁸ BURKE, Peter – *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2004, p.231.

da Sociologia, Psicologia, Economia e Geografia, privilegiando a multidisciplinaridade e dotando a História de um carácter verdadeiramente científico.

O alargamento dos horizontes da História, assentou assim na elaboração de novos utensílios concetuais. Podendo afirmar-se, que, hoje, a História serve-se de uma multiplicidade de fontes, que têm como objetivo, aquilo que Lucien Febvre, considerou, a parte mais apaixonante do trabalho de historiador, «fazer falar as coisas mudas, fazer com que digam o que por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram [...]».¹⁰⁹

Recordemos, a propósito, o tradicional texto de Lucien Febvre:

*«A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem».*¹¹⁰

No fundo, para Lucien Febvre, o mais importante é o historiador não se resignar, devendo tentar tudo e experimentar tudo para preencher as lacunas da informação. Contudo, como afirma Maria Cândida Proença, «Ao abordar novas problemáticas, ao construir-se segundo novos modelos a História atual serve-se de novas fontes ou procura dar um tratamento novo às fontes tradicionais. O problema das fontes e do seu tratamento continua a pôr-se aos historiadores dos nossos dias porque se o texto histórico se pode tornar numa “montagem ficcional”, não pode nem deve perder o seu carácter científico».¹¹¹

Sabemos que, «alguns historiadores são hábeis na encenação e na linguagem discursiva e explicativa, construindo uma história literária que, por vezes, nos deixa a

¹⁰⁹ FEBVRE, Lucien - *Combates pela História*. 2ª Edição. Lisboa: Editorial Presença, 1984, p.249.

¹¹⁰ *Idem, ibidem*, p.249

¹¹¹ PROENÇA, Maria Cândida - *Ensinar/Aprender História – questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990, p.35.

sensação de insuficiência de dados, de edifício construído com pedras soltas onde foi necessário preencher os vazios».¹¹² Por essa razão, a definição do método que melhor se adequa ao objetivo do historiador não depende de vontades ou modas, mas tem que atender à especificidade da própria História. Tornando-se fundamental o contacto com as mais diversas fontes, como indicado tão bem por Lucien Febvre.

Já no campo do ensino, a eterna questão «Como ensinar História?», continua a pôr-se para inúmeros professores, tendo em conta as prioridades que o ensino deve conferir. Assim, devem os docentes apostar no ensino tradicional da História, levando os alunos a uma memorização de conhecimentos, dando mais ênfase ao saber curricular? ou por sua vez, renunciar ao currículo estabelecido, conseguindo através de metodologias inovadoras inspirar os alunos a acreditar em si mesmos?

Consideramos tais questões pertinentes, pelo facto de vigorar ainda nas nossas escolas um conceito de educação que admite que a sua finalidade máxima está na transmissão de conhecimentos, constituindo esta, portanto, a preocupação maior dos educadores que passam para segundo plano as estratégias operacionais. Esquecendo-se que estas, desempenham também um papel fundamental na conceção do tipo de cidadão que se pretende formar através da ação educativa.¹¹³

De acordo com Maria Cândida Proença, deve fazer-se um ensino adaptado aos interesses dos alunos que lhes permita desenvolver as suas capacidades, ensinando-os de preferência a pensar. Levando os alunos a manipular dados, comparar, apreciar, formular hipóteses e procurar conclusões. No fundo, iniciando o aluno no método de pesquisa histórica.¹¹⁴

Segundo a mesma autora, «O ensino da História pela iniciação ao método de pesquisa histórica torna-se profundamente motivador para o aluno, já que o coloca perante a necessidade de procurar informação e explicação».¹¹⁵ Podendo citar-se na mesma linha

¹¹² PROENÇA, Maria Cândida - *Ensinar/Aprender História – questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990, p.34.

¹¹³ *Idem, ibidem* p.39

¹¹⁴ *Idem, ibidem*, p.56

¹¹⁵ *Idem, ibidem*, p.58

de pensamento, John Chaffer e Lawrence Taylor, os quais afirmaram, já nos idos anos 70, ser extremamente motivador, os professores de História incentivarem os alunos a participar ativamente na investigação sobre o passado, envolvendo-os «no exame cuidadoso de provas».¹¹⁶

Por sua vez Miguel Monteiro declara, «Sendo o trabalho em História baseado na investigação, deve ser o professor a criar as condições necessárias para iniciar essas atividades, mesmo que sejam elementares. É importante que os alunos se familiarizem com a metodologia do trabalho científico aplicada à História, aprendendo não só a estudar, como também os processos adequados à pesquisa, ao tratamento de dados, e à análise de documentos».¹¹⁷

O documento revela-se assim, a via cardeal de acesso à veracidade histórica, constituindo-se a sua análise um método ativo, através do qual, o Professor pode contribuir para aquele que Maria Cândida Proença considera a finalidade fundamental do processo de ensino/aprendizagem: preparar o aluno para adquirir conhecimentos em vez de lhos serem transmitidos já completamente elaborados.¹¹⁸

Com esse intuito, ao longo das sessões por nós lecionadas, privilegiámos a pesquisa crítica de informação, tentando desenvolver no aluno competências suscetíveis de serem aplicadas em situações da sua vida presente, contribuindo assim para a sua autonomia intelectual. Nesta perspetiva, e através da análise iconográfica, o nosso foco residiu no ensino pela descoberta, o qual, possui inegáveis vantagens formativas, na medida em que, obriga os discentes, no mínimo, a opinarem sobre o seu ponto de vista (desenvolvendo as capacidades de análise e crítica), a redimensionarem o significado da realidade aparente das imagens, e ainda, a recuperarem alguns dos seus conhecimentos, estimulando a memória.

¹¹⁶ CHAFFER, John; TAYLOR, Lawrence - *A História e o Professor de História*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984, p.48.

¹¹⁷ MONTEIRO, Miguel - Ensino da História. In VEIGA, Feliciano (coord.) - *O ensino na Escola de hoje – teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018. pp. 241-263.

¹¹⁸ PROENÇA, Maria Cândida - *Ensinar/Aprender História – questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990, p.41.

Este último aspeto é essencial, sobretudo, se considerarmos que a memória constitui uma componente importante da aprendizagem, pois permite-nos sustentar e guardar informação recolhida e que processamos e trabalhamos cognitivamente, quando estamos a aprender.¹¹⁹ Nesta ótica, e no decorrer da nossa segunda e terceira sessão,¹²⁰ a análise das fotografias do Teatro de Epidauro (Fig.16, p.71) e das máscaras, que serviam para identificar as personagens (Fig.1), revelou-se como pertinente, pelo facto de ir ao encontro de uma das Metas Curriculares de História do Ensino Básico (7.º ano): reconhecer a importância assumida na cultura grega por formas literárias como o teatro (tragédia e comédia).¹²¹ Possibilitando assim aos alunos, reaverem aprendizagens e conceitos de anos anteriores.



Figura 1. Máscaras do Teatro Grego.

Ainda outras fontes iconográficas, permitiram, igualmente, aos alunos, despertar a memória, através da recuperação de aquisições efetuadas no ensino básico e, em simultâneo, trabalhar os conteúdos do Módulo 1 do Programa de História do 10º ano, proporcionando condições para a compreensão da importância do legado cultural da cidade antiga na construção da civilização europeia.¹²² Sendo disso exemplo, a análise de

¹¹⁹ TAVEIRA, Maria do Céu - Aprendizagem: Abordagens Cognitivistas. In VEIGA, Feliciano (coord.) - *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores, 2013. pp. 219-261.

¹²⁰ Ver descrição de ambas as aulas.

¹²¹ Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE) - Metas Curriculares de História – 3º ciclo do Ensino Básico. [Consult. 4 de setembro 2020]. Disponível em WWW: <URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metacurriculares_hist_3_ciclo.pdf

¹²² Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE) - Programa de História A – 10º, 11º e 12º anos. [Consult. 4 de setembro 2020]. Disponível em WWW: <URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf

um documento do manual de História da Porto Editora (Fig.2), referente aos baixos-relevos do friso interior do Pártenon, sobre uma das manifestações cívico-religiosas mais importantes do mundo grego antigo, as Grandes Panateneias.¹²³

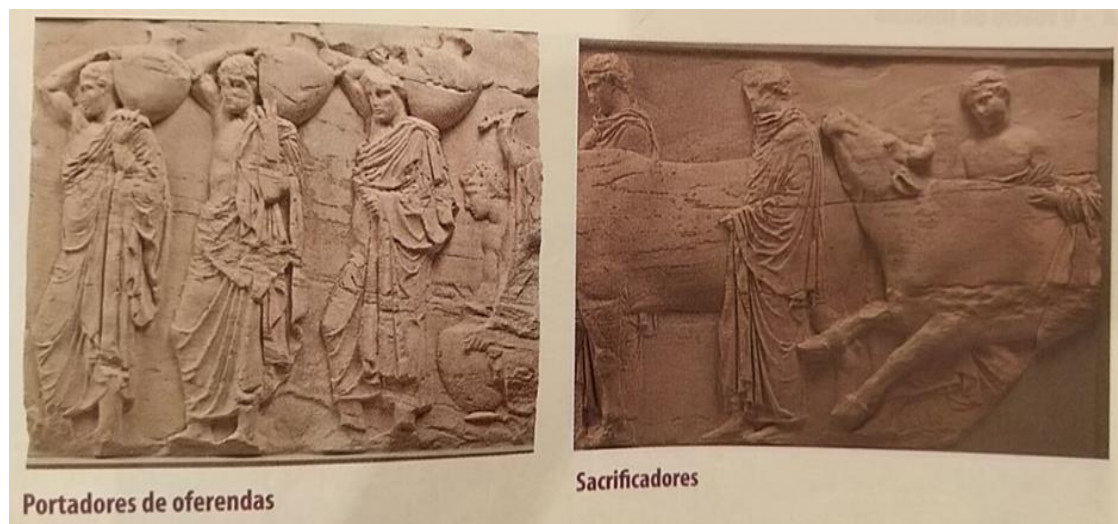


Figura 2. Documento 16 da página 53 do manual de História, referente aos fragmentos do friso interior do Pártenon, que permitem conhecer com pormenor os participantes da grande procissão, que nas Grandes Panateneias se dirigiam à Acrópole, levando as oferendas destinadas à deusa Atena.

A visualização desta última fonte (Fig.2), revestiu-se de vital importância, por atuar como prova, reafirmando e atestando não apenas o discurso expositivo como o texto-base presente no manual didático. Constituindo-se tal elemento visual, como alicerce na construção do conhecimento. Pois como afirma Carlos Ströher, as imagens não são meras ilustrações «[...] uma vez que comprovam os dados transmitidos pelo texto e complementam as suas ideias».¹²⁴ Por outro lado, e como referido por Maria Cândida Proença, «O professor deve levar o aluno a aperceber-se que não pode compreender completamente uma civilização se não conhecer as suas manifestações artísticas».¹²⁵

¹²³ Ver descrição da primeira aula.

¹²⁴ STRÖHER, Carlos - Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. *Aedos*. Vol. 4, n.º 11 (2012), pp. 46-70. [Consult. 16 de setembro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://seer.ufg.br/aeos/article/view/30634/20852>

¹²⁵ PROENÇA, Maria Cândida - *Ensinar/Aprender História – questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990, p.59.

No sentido de dar a conhecer aos alunos outra das mais importantes festividades da Grécia, durante o período clássico – as Grandes Dionisiacas –, alicerçamo-nos mais uma vez, em diversa iconografia, recorrendo desta feita à cerâmica ática como instrumento de significação. Pois segundo M. H. da Rocha Pereira, «[...] não pode prescindir do seu conhecimento quem quiser estudar a literatura [...], o teatro [...], a religião [...]»,¹²⁶ grega. Assim, a partir da análise de uma imagem (Fig.3), contida na cerâmica, que mostrava o deus Dioniso, em dança frenética com alguns Sátiros, apareceram prontamente respostas e muitas ideias impactantes.



Figura 3. O deus Dioniso, em dança frenética com dois Sátiros.

Para além disso, a leitura e interpretação desta imagem (Fig.3), possibilitou aos alunos, refletirem sobre como as cenas incluídas na cerâmica podem constituir o imaginário social grego. Permitindo compreender a religião politeísta grega e a importância atribuída pelos Gregos aos seus deuses. Pois como afirma Camilla Martins, «Na cerâmica grega, de maneira geral, a imagem do corpo humano é uma constante, não somente na representação de homens e mulheres, mas também nas imagens das mais diversas divindades».¹²⁷

¹²⁶ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.625.

¹²⁷ MARTINS, Camilla Miranda - A cerâmica grega e suas relações sociais, culturais e religiosas: um estudo dos vasos de tipo panatenaico entre 550 a.C. e 320 a.C. *Revista Memorare*. Vol.1, nº 1 (2013), pp. 199-206. [Consult. 16 de setembro 2020]. Disponível em WWW: <URL: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupep/issue/view/125/showToc

De facto, tendo em conta a abordagem de conteúdos referentes ao período clássico grego, a Iconografia contida na cerâmica grega, revelou-se fundamental, constituindo-se um testemunho primordial, que não apenas legitimou a exposição oral como induziu à reflexão dos alunos. Pois a pintura, também é uma maneira de pensamento esboçado e ajuda na organização de ideias.

Mas ainda outros exemplos – para além dos citados anteriormente –, foram de extrema utilidade, principalmente os que permitiram a reconstituição das provas olímpicas, levando os alunos a perceberem a importância do papel desempenhado pelos Jogos Olímpicos na Antiguidade. Pois como referido por José Ribeiro Ferreira, «O espírito dos Jogos Olímpicos perpassou através dos tempos. Outrora fator de unidade dos Gregos, os Jogos Olímpicos permanecem na atualidade como um dos raros momentos de união dos povos de todo o mundo».¹²⁸

A abordagem aos Jogos – competição artístico-desportiva de carácter religioso, e uma das festividades mais relevantes do mundo helénico –, através da cerâmica, constituiu-se assim como motivante, pelo facto de as expressivas imagens negras e amarelas sob os vasos (caso da Fig.4), terem realçado a atenção da grande maioria dos alunos. Sendo esta, uma componente importante. Pois como afirma Maria do Céu Taveira, «A atenção foca a pessoa numa determinada informação, vinda através dos sentidos» e «[...] é um dos primeiros passos da cadeia da aprendizagem».¹²⁹



Figura 4. Imagem contida na cerâmica ática, referente à modalidade da corrida de carros dos Jogos Olímpicos da Antiguidade.

¹²⁸ FERREIRA, José Ribeiro - *Civilizações Clássicas I: Grécia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996, p.300.

¹²⁹ TAVEIRA, Maria do Céu - *Aprendizagem: Abordagens Cognitivistas*. In VEIGA, Feliciano (coord.) - *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores, 2013. pp. 219-261.

Podemos por isso, atribuir enorme relevância à Iconografia presente na cerâmica grega, por se constituir como indutora da aprendizagem e do conhecimento histórico, pois as suas imagens compõem um «repositório de informações» importantes. Para além disso, a observação detalhada de tais fontes, revelou-se especialmente importante, não apenas por visar a exequibilidade do Programa, mas principalmente, por razões de pertença e de identidade cultural, destacar as raízes clássicas da civilização europeia, e as grandes transformações que esta sofreu. Havendo por isso razão, para reafirmar, que a linguagem visual não é apenas adorno, pois nem só os textos escritos refletem o mundo e a vida.

Quanto a verificar-se, nas sessões de domínio da arte grega, uma clara predominância da fotografia como principal tipo de imagem,¹³⁰ deve-se à circunstância de, como afirma Peter Burke, citado por Carlos Ströher, o status adquirido pela fotografia se relacionar com a sua credibilidade «enquanto registo fiel de um facto», constituindo-se uma prova extremamente «confiável».¹³¹ Nessa perspectiva, e com o objetivo de os alunos identificarem as principais características da arquitetura grega, optámos pela visualização de alguns templos gregos (Fig.5). Pois a fotografia constitui uma fonte iconográfica de inegável valor para o estudo da História, revelando memórias tão importantes de outras épocas.



Figura 5. Fotografia do Templo de Paestum, Campânia.

¹³⁰ Ver descrição da quinta e sexta aulas lecionadas.

¹³¹ STRÖHER, Carlos - Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. *Aedos*. Vol. 4, n.º 11 (2012), pp. 46-70. [Consult. 18 de setembro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30634/20852>

Já a opção pela visualização da estátua de Eusébio¹³², a mesma, tomou-se, tendo em conta a operacionalização dos conteúdos referentes à escultura, tentando enfatizar o elevado grau de sofisticação alcançado no mundo grego por esta arte.



Figura 6. Monumento dedicado a Eusébio, a fazer lembrar as antigas estátuas gregas.

Como atividade sugerida, propôs-se a partir da imagem apresentada (Fig.6), relacionar as características comuns entre aquela estátua e as da Grécia Antiga. Pois os discentes, devem ter a capacidade de fazer a leitura deste tipo de fontes e construir um raciocínio que identifique as mudanças e permanências ocorridas durante o processo histórico. Inferindo a partir da interpretação e análise das mais variadas fontes iconográficas (fotografias, imagens, mapas e pinturas, desenhos).

Para além disso, e como referido por Alain Chopin, citado por Carlos Ströher, «[...] o aluno, talvez pelo apelo visual que elas [as imagens] suscitam, encanta-se mais que o professor com esta forma de linguagem [...]. Assim, é deveras importante que o docente esteja vigilante ao olhar lançado pelos discentes sobre as imagens, sob o risco de perder a oportunidade de realizar um valioso trabalho a partir destas representações».¹³³

Estes exemplos bastam, segundo cremos, para demonstrar quanto a Iconografia pode auxiliar no ensino/aprendizagem da História, pois a análise e interpretação das várias imagens, promoveram a construção de argumentos, não se limitando os alunos, a respostas prontas, sem exigência de reflexão e análise. Indo ao encontro do enunciado de

¹³² Ver descrição da sexta aula.

¹³³ STRÖHER, Carlos - Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. *Aedos*. Vol. 4, n.º 11 (2012), pp. 46-70. [Consult. 23 de setembro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30634/20852>

Competências Essenciais em História, o qual refere que os alunos devem analisar materiais iconográficos enriquecendo a comunicação com a sua utilização.¹³⁴ Referindo ainda esta publicação, a realização de tarefas que estimulem capacidades de intervenção crítica e de fruição estética.¹³⁵ Podendo afirmar-se que, tal desígnio foi possível, pois através da identificação e da apreciação de manifestações artísticas do período clássico grego, os alunos desenvolveram a sua sensibilidade estética e estimularam a sua capacidade de intervenção crítica.

Adquirir esta última competência, será mesmo considerado desejável e determinante, pois como refere José Mattoso, «[...] numa sociedade cada vez mais dominada pela informação maciçamente mediatizada, é indispensável o espírito crítico para avaliar, na medida do possível, o seu efetivo valor.»¹³⁶ Podendo por isso afirmar-se, que o trabalho com as fontes iconográficas, não se esgota na aquisição de conteúdos, tendo ainda a vantagem de proporcionar a transferência de competências para outros domínios. Sendo evidente, que o ensino da História tem de se preocupar com este objetivo de formação estrutural do indivíduo. Pois, «Talvez ele seja mais importante ainda do que o que busca o conhecimento do passado, porque é dele que depende, até certo ponto, a sobrevivência do cidadão como ser responsável e autónomo».¹³⁷

2.4. Para uma leitura da imagem

Como já vimos, o uso de diversa Iconografia, revela-se de extrema importância pois permite uma aula ativa (dialogada, onde todos participam e que, apesar de pressupor um papel aparentemente secundário do professor, tem neste a *alma* motora do trabalho, incitando, dinamizando e organizando os conteúdos abordados), renegando a exposição magistral, possibilitando ao aluno entender o trabalho em História e exigindo deste a participação expositiva, com vista à desenvoltura das suas capacidades (de

¹³⁴ Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE) - Programa de História A – 10º, 11º e 12º anos. [Consult. 28 de setembro 2020]. Disponível em WWW: <URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf

¹³⁵ *Idem, ibidem*

¹³⁶ MATTOSO, José - A História hoje: que História ensinar? In PROENÇA, Maria Cândida (coord.) - *Um Século de Ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri, 2001. pp. 223-236.

¹³⁷ *Idem, ibidem*

problematização, de distinguir informação, implícita e explícita, de abertura à mudança, de compreensão pela pluralidade de opiniões e pela diversidade de modelos civilizacionais, de situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes) e competências (de pesquisa, de análise, de participação).

Neste estudo, entendemos, portanto, que no processo de ensino/aprendizagem da História, o trabalho com as fontes iconográficas tornou-se fundamental. Não apenas pelas suas potencialidades formativas, mas também pelo facto de a Iconografia, ser de grande utilidade nas aulas, pois, observar um documento iconográfico é como partir para uma viagem, com muitas possibilidades, incluindo o entusiasmo de compartilhar a visão de outra época. Podendo o aluno através da leitura de imagens, embrenhar-se no contexto histórico, político e social de determinado século, extraindo uma série de informações, percecionando melhor os mais variados conceitos históricos, aumentando significativamente o seu rol de conhecimentos.

Podemos por isso admitir, que a análise e interpretação iconográfica concorre para dois aspetos que se encontram intimamente relacionados – o da construção do conhecimento histórico e o das virtualidades formativas.

Por essa razão, defendemos uma pedagogia da imagem desenvolvida através da educação do olhar, tendo em conta as mais variadas fontes iconográficas, tão ricas quanto o texto literário. Podendo o estudo iconográfico, ser feito, através da identificação, descrição e interpretação do tema das representações figurativas, mas devendo, o uso da imagem visual em História, ir além de uma simples ilustração tendo em conta uma mera discussão, devendo ser significativa, ter intencionalidade e possuir qualidade. Pois só assim a fonte iconográfica adquire uma dimensão significativa, plena de potencialidades expressivas. Mas para além desse trabalho, dever ser desenvolvido com estudo, pesquisa e métodos, deve evitar-se primeiramente a conceção de que a imagem seja uma mera ilustração e auxiliar do texto escrito, e finalmente, o entendimento de que ela sirva apenas à recreação e à lucidez do aprendiz. Pois como expressado por Marília dos Santos Lopes, «É de notar que não se podem, todavia, analisar separadamente as fontes gráficas e as escritas; há que ter presente que ambas se aventuraram no mesmo projeto: lançar os

fundamentos da realidade. Embora a grafia siga bem de perto a fonte escrita [...], a sua linguagem é outra e importa não a descurar».¹³⁸

De facto, a Iconografia é comunicante, com características específicas, fazendo essa comunicação de um modo não discursivo e com um tipo de abstração e simbolização não lexical. Sendo por isso necessário, como afirma Peter Burke, estar alerta, para não interpretar uma imagem pela sua realidade aparente,¹³⁹ revelando-se importante, segundo o mesmo autor, «ler nas entrelinhas», observando os detalhes pequenos mas significativos, usando-os como pistas para retirar informação.¹⁴⁰

No entanto, existe ainda o lugar comum de que o documento iconográfico é de fácil «leitura», comparativamente ao escrito. Nada mais errado. Pois como afirma Carlos Ströher, «As fontes visuais, por serem testemunhas mudas, são difíceis de serem traduzidas em palavras. [...]. A leitura de uma imagem parece constituir algo natural, que, à priori, não exige um preparo especial. No entanto, essa aparente naturalidade é falsa, uma vez que estamos do lado recetor e não do autor, e isso significa que as intencionalidades do sujeito-autor não podem ser decifradas na sua totalidade».¹⁴¹

Podendo citar-se vários exemplos, o primeiro que nos ocorre, será o das imagens alegóricas que desnorream quem não estiver treinado na linguagem do símbolo e do atributo ou não possuir uma sensibilidade mais apurada traduzida num olho de lince. Pois, numa Alegoria, representa-se uma ideia abstrata através de uma imagem visual, tornando visível a tradução de um conceito abstrato. Ou nas palavras de João Medina, «Com a alegoria [...], antes se recorre a uma espécie de outra escrita [...]: diz-se uma coisa por

¹³⁸ LOPES, Marília dos Santos - *Coisas maravilhosas e até agora nunca vistas: Para uma iconografia dos Descobrimentos*. Lisboa: Quetzal Editores, 1998, pp.9-10.

¹³⁹ BURKE, Peter – *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2004, p.187.

¹⁴⁰ *Idem, ibidem*, p.238

¹⁴¹ STRÖHER, Carlos - Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. *Aedos*. Vol. 4, n.º 11 (2012), pp. 46-70. [Consult. 3 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30634/20852>

outra. É uma maneira, portanto, de povoar um campo visual de objetos como sinais de uma realidade invisível. Visualiza-se o abstrato».¹⁴²

Através de uma fonte iconográfica (Fig.7), contida no manual de História do 10º ano – trabalhada em sala de aula na nona sessão,¹⁴³ na qual os alunos tiveram como incumbência, detetar e tratar os elementos simbólicos, atribuindo aos mesmos um significado –, rapidamente percebemos o alcance das palavras de Ströher e Medina.



Figura 7. Documento 5 B da página 81 do manual de História A do 10º ano, *Um novo Tempo da História* (Parte 1), da Porto Editora.

Assim, do ponto de vista do método, parece-nos importante fazer um esforço interpretativo suficiente para não tomar como «uma evidência», a facilidade em interpretar determinado documento iconográfico, devendo este ser observado e explorado cuidadosamente. Pois sendo a imagem uma forma de expressão, tende igualmente a utilizar códigos e sistematizações cujo carácter científico é manifesto e indiscutível. Sendo o caso da imagem acima representada, cujos elementos simbólicos representados no Plinto da coluna dedicada ao imperador Antonino Pio, são revestidos de tão elevada carga simbólica, que muitos deles, seriam impossíveis de «ler» sem recurso a legendas.

No entanto, a criação de legendas, apesar de simples, é especialmente importante pois envolve a necessidade de o aluno compreender a imagem fazendo a sua leitura e

¹⁴² MEDINA, João - A imagem da República: Ensaio de iconologia histórica sobre a origem e metamorfose da imagem feminina republicana. *Revista da Faculdade de Letras*. Lisboa. N.º 15 (1993), pp. 81-90.

¹⁴³ Ver descrição da nona aula.

interpretação. Já no caso de algumas legendas não possuírem informações suficientes para a exploração das fontes, cabe ao professor fornecer os subsídios para a realização das tarefas. Pois como sinalizado por Miguel Monteiro, «O professor de História deve encaminhar os alunos atendendo ao seu nível de conhecimentos sobre investigação, para que as pesquisas sejam efetuadas sem desmotivações provocadas por falta de orientação».¹⁴⁴

Para além disso, a referida imagem (Fig.7), mantém uma forte relação com o principal conteúdo a ser analisado em sala de aula, uma vez que é com ela que se trata os pontos 2.1.2 (A unidade do mundo imperial) do manual de História do 10º ano, permitindo inserir o aluno na temática do *Culto a Roma e ao imperador* (aprendizagem estruturante).¹⁴⁵ Podendo afirmar-se, que a mesma, não assume uma função meramente ilustrativa, pois não apenas alude como evidencia um ou mais de um elemento temático do texto escrito apresentado no interior do respetivo capítulo. Permitindo ao leitor associar a imagem aos conteúdos trabalhados.

Por essa razão admitimos, que nos manuais escolares, a Iconografia assume mais do que um papel «decorativo», estando «atrelada» ao domínio dos respetivos conteúdos, assumindo-se como instrumento de comunicação preponderante, cujo objetivo é possibilitar a compreensão de conceitos e a assimilação de conhecimentos. Podendo por isso afirmar-se, que a Iconografia possui valor educativo e pedagógico.

No entanto, o testemunho das imagens é por vezes descartado, com a alegação de que as mesmas nada provam, ou se provam qualquer coisa é tão trivial que não pode ser levada em conta como componente da análise histórica.¹⁴⁶

Alguns autores chegam mesmo a denunciar uma certa resistência cultural dos académicos «ao mundo das imagens» e aos seus usos como função pedagógica. Sendo o

¹⁴⁴ MONTEIRO, Miguel - Ensino da História. In VEIGA, Feliciano (coord.) - *O ensino na Escola de hoje – teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018. pp. 241-263.

¹⁴⁵ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, pp.80-81.

¹⁴⁶ BURKE, Peter – *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2004, p.232.

caso de Peter Burke que afirma, «Relativamente poucos historiadores trabalham em arquivos fotográficos, comparado ao número desses estudiosos que trabalham em repositórios de documentos escritos e datilografados. Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários».¹⁴⁷

De facto, quantos de nós enquanto alunos, não sentimos em sala de aula, que as imagens nos livros didáticos e todo o material iconográfico oferecido para as aulas de História pareciam antes de tudo, um grande problema para o respetivo professor(a)? Por outro lado, qual o número de professores, que nas universidades fazem uso do documento iconográfico? Quantos não fazem uso desse material por falta de compreensão iconográfica? A Iconografia indicada como apoio pedagógico, é escassamente utilizada a exemplo da música, do filme e de outros materiais ou não? Ou, é verdadeiro, que a maioria dos professores priorizam os textos escritos, deixando a Iconografia «abandonada», sem qualquer observação, apenas vista como mera ilustração? A estas e outras perguntas gostaríamos de responder, assertivamente. No entanto, devido à ausência de dados que possam fundamentar tais interrogações, não o poderemos fazer, limitando-nos apenas a deixar as questões em aberto e a declarar que a Iconografia ocupa parte das páginas de inúmeros manuais, contribuindo para o ensino/aprendizagem da História através de uma narrativa que lhe é própria, articulando figuras e símbolos, transformando o espaço de visibilidade em espaço de legibilidade. Sendo inegável, que a Iconografia, quando trabalhada criticamente pelos professores, possa provocar indagações e curiosidades. Podendo com isso, vir à tona situações que favoreçam o processo de aprendizagem, produzindo-se resultados concretos.

Contudo, deveremos ter a percepção, de que a Iconografia usada como fonte de pesquisa, corre os mesmos riscos de qualquer outra fonte, uma vez que todo e qualquer objeto de pesquisa histórica é passível de ser refutado. Sendo, por essa razão necessário «levar o aluno a tomar consciência da insuficiência das fontes materiais, das falhas e lacunas dos testemunhos orais e da relatividade dos documentos escritos».¹⁴⁸ Ou como

¹⁴⁷ BURKE, Peter – *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2004, p.12.

¹⁴⁸ PROENÇA, Maria Cândida - *Ensinar/Aprender História – questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990, p.57.

afirma Edlene Silva, «O importante é ressaltar que toda e qualquer fonte está sempre imersa em condições sociais de produção e são discursos representativos do real. As fontes expressam valores políticos, sociais, culturais e religiosos, que devem ser lidos de forma crítica e não como verdades naturais e inquestionáveis».¹⁴⁹

No caso específico da Iconografia, e como já percebemos, há o problema das intenções do artista, seja para representar o mundo visível de forma fiel ou para idealizá-lo ou até mesmo para fazer uma alegoria, não havendo um «livro de receitas» para decodificar imagens, como se elas fossem «quebra cabeças» com soluções simples e definitivas. Sendo de destacar as palavras de Burke, mais uma vez, quando declara, «Naturalmente, como no caso dos textos, qualquer um que queira usar imagens como evidência, necessita estar constantemente em guarda, pois muitas delas foram feitas para cumprir uma variedade de funções, religiosas, estéticas, políticas [...]».¹⁵⁰ No entanto o mesmo autor conclui, «Em outras palavras, os testemunhos sobre o passado oferecidos pelas imagens são de valor real, [...] apoiando, as evidências dos documentos escritos. [...], as imagens têm algo a acrescentar. Elas oferecem acesso a aspetos do passado que outras fontes não alcançam. O seu testemunho é particularmente valioso em casos em que os textos disponíveis são poucos e ralos».¹⁵¹

Por último, afirmar que, destacar o papel da Iconografia como fonte privilegiada no ensino da História não é reservar o documento escrito, ao esquecimento, mas correlacionar os dois como constituintes do discurso histórico. Não querendo aqui inscrevermo-nos no desenvolvimento de um projeto, cuja pretensão é inaugurar um estudo definitivo mediante o qual se coloca a Iconografia como principal fonte histórica. Mas apenas levar em conta, os estudantes, dinâmicos e interessados, que sintonizados com a realidade do novo milénio, desejam por meio da Iconografia, descobrir, criar, relacionar, pesquisar.

¹⁴⁹ SILVA, Edlene Oliveira - Relações entre imagens e textos no ensino de História. *Saeculum - Revista de História*. N.º 22 (2010), pp. 173-188. [Consult. 13 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11497/6609>

¹⁵⁰ BURKE, Peter – *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2004, p.234.

¹⁵¹ *Idem, ibidem*, p.233.

SEGUNDA PARTE: CONTEXTO ESCOLAR

1. Caracterização da Escola Secundária de Cacilhas-Tejo

A Escola Secundária de Cacilhas-Tejo é, atualmente um estabelecimento vocacionado exclusivamente para o Ensino Secundário, localizado na Praça Gil Vicente 6 em Cacilhas, no concelho de Almada, distrito de Setúbal. Esta escola foi criada em 1980, funcionando em pavilhões pré-fabricados, como extensão da Escola Secundária de Anselmo de Andrade, tendo-se constituído secção da mesma em 1985. No ano seguinte, autonomizou-se e passou a Escola Secundária de Cacilhas, denominação que alterou em 1993, ano em que adotou como patrono Elias Garcia.¹⁵²

Com o passar dos anos, as instalações provisórias entraram em degradação, revelando-se completamente desadequadas, tendo a Escola sido sujeita a várias intervenções durante a época de 80 (a nível de telhados, soalhos, telheiros) e toda a década de 90, designadamente desinfestações e reparações ao nível das instalações sanitárias.¹⁵³ Por essa razão, entre 2000 e 2002, foram construídos novos edifícios/blocos, continuando a Escola a funcionar enquanto decorreram as obras, embora sem ensino noturno e com o Ensino Básico a terminar (em 1999/00, a Escola recebeu a última turma de 7º ano).¹⁵⁴

Finalmente, em maio de 2002, surgem as atuais infraestruturas concebidas tipologicamente para o Ensino Secundário. Sendo fixada a exclusividade do ensino secundário, vindo a adotar o nome de Escola Secundária de Cacilhas-Tejo.¹⁵⁵

Atualmente, a Escola apresenta condições físicas muito boas para a prática da ação educativa. Dos cinco blocos que constituem as instalações, três estão ligados entre si (A, B e C) e os restantes dois (D e E) são edifícios separados. No bloco E, além de estar sediado o Centro Qualifica (CQ), encontra-se ainda o Auditório. O bloco D integra o

¹⁵² Ministério da Educação/ Inspeção-Geral da Educação – Relatório de Avaliação Externa, Escola Secundária de Cacilhas-Tejo. [Consult. 18 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2008_DRLVT/AEE_08_ES_Cacilhas_Tejo_R.pdf

¹⁵³ Escola Secundária de Cacilhas-Tejo. [Consult. 18 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://soliw.org/site/index.php/escola/historia>

¹⁵⁴ Ministério da Educação/ Inspeção-Geral da Educação – Relatório de Avaliação Externa, Escola Secundária de Cacilhas-Tejo. [Consult. 18 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2008_DRLVT/AEE_08_ES_Cacilhas_Tejo_R.pdf

¹⁵⁵ Projeto Educativo 2019/2022, Escola Secundária de Cacilhas-Tejo. [Consult. 18 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL: http://soliw.org/site/images/esct/docs_orientadores/PrjEducativo_19_22.pdf

pavilhão gimnodesportivo (com galeria para público), um ginásio (vocacionado para as atividades gímnicas e para a dança), dois balneários (M-F) com vestiários e zona de banhos e um gabinete adstrito ao Departamento de Educação Física. Além das 22 salas de aula normais, a Escola possui salas de aula específicas (7 salas de informática, 6 laboratórios, 2 salas de Oficina de Artes, 2 salas de Desenho) e 1 Centro de Recursos, onde funciona a Biblioteca.¹⁵⁶ Existem ainda, salas com outras funções, designadamente, a do Conselho Executivo (CE) e o gabinete da Presidente deste órgão, a de Diretores de Turma (DT), a de atendimento de Encarregados de Educação (EE), a de professores, equipada com bufete, a de alunos, igualmente com bufete e munida com duas mesas de matraquilhos e uma de ténis de mesa para lazer dos alunos, o refeitório, papelaria/reprografia, entre outras.



Figura 8. Sala de convívio dos Alunos e Biblioteca (acervo próprio).

Esta Escola dispõe ainda de um elevador, rampas de acesso e várias instalações sanitárias adaptadas a pessoas com mobilidade condicionada. Os espaços exteriores, onde também se encontra um campo polidesportivo com piso de alcatrão e iluminação estão muito bem tratados com zonas verdes ajardinadas. Quanto às condições de segurança, nomeadamente no que se refere ao controlo das entradas e saídas, ainda que a Portaria não disponha de tecnologia de controlo digital, encontra-se vigiada.¹⁵⁷

¹⁵⁶ Projeto Educativo 2019/2022, Escola Secundária de Cacilhas-Tejo. [Consult. 18 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL:http://soliw.org/site/images/esct/docs_orientadores/PrjEducativo_19_22.pdf>

¹⁵⁷ Ministério da Educação/ Inspeção-Geral da Educação – Relatório de Avaliação Externa, Escola Secundária de Cacilhas-Tejo. [Consult. 18 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL:https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2008_DRLVT/AEE_08_ES_Cacilhas_Tejo_R.pdf>

Neste estabelecimento de ensino, que serve um público-alvo cidadão e cada vez mais heterogêneo sob o ponto de vista étnico-cultural (a população escolar integra alunos com várias origens, com prevalência da lusófona), leciona-se o Ensino Secundário Regular com os Cursos Científico-Humanísticos: Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais. Ao nível da oferta formativa existem ainda: Cursos Profissionais que qualificam académica e profissionalmente (Técnico Auxiliar de Farmácia, Técnico de Vendas e Marketing, Técnico de Apoio à Gestão, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Informação e Animação Turística, Técnico de Design Gráfico, Técnico de Turismo Rural e Ambiental); Ensino Recorrente por Módulos Capitalizáveis em regime noturno, com os mesmos Cursos Científico-Humanísticos; Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos); Unidades de Formação de Curta Duração (Português para Falantes de outras Línguas e Competências Básicas).



Figura 9. Alunos à entrada da Escola Secundária Cacilhas-Tejo (acervo próprio).

No presente ano letivo (2019/20), a Escola é frequentada, em regime diurno, por 982 alunos, no regime noturno por 232 alunos e nos Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) por 835 alunos, num total de 2 049 alunos. Quanto ao corpo docente da Escola, é constituído por 134 professores.¹⁵⁸ Já o pessoal não docente é constituído por todos os trabalhadores da escola que exercem funções administrativas, de vigilância, de limpeza e de apoio pedagógico-didático à atividade docente.

¹⁵⁸ Dados cedidos gentilmente pelo Conselho Executivo.

1.1. O meio envolvente da escola

A Escola Secundária de Cacilhas-Tejo está localizada na União das Freguesias de Almada, uma das freguesias da cidade de Almada (criada em 2013) que, a par de uma área residencial, tem uma extensa área ocupada por serviços, destacando-se entre estes: tribunais, museus, pequenas lojas de comércio, supermercados, restaurantes, cafés, pastelarias, associações desportivas, serviço de finanças e segurança social, passando por transportes, atividades financeiras e imobiliárias, serviços a empresas ou pessoais, de educação, saúde e promoção social. Ao nível da oferta educativa destacam-se, os vários infantários existentes, a EB1/JI Cataventos da Paz, vários externatos e a Escola Profissional de Almada.

A escola, está enquadrada pela Avenida 25 de Abril de 1974, pela Praça Gil Vicente (Fig.10) e pelas ruas D. Sancho I e Emília Pomar. O acesso principal à escola é feito pela Praça Gil Vicente.



Figura 10. Praça Gil Vicente, Cacilhas (acervo próprio).

Ao nível do património, a freguesia de Cacilhas integra no seu território dois sítios arqueológicos de grande importância para o conhecimento da ocupação humana da região: a Quinta do Almaraz e a Fábrica Romana de preparados de peixe, existindo ainda outros locais de interesse como o Forte de Santa Luzia, o Moinho de Cacilhas, Farol de Cacilhas, Largo de Cacilhas, Igreja de Nossa Senhora do Bom Sucesso, Chafariz de Cacilhas.¹⁵⁹

¹⁵⁹ UF-ACPPC - União das Freguesias de Almada, Cova da Piedade, Pragal e Cacilhas. [Consult. 20 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.uf-acppc.pt/pag.asp?c=3&sc=62>

É ainda possível visitar a D. *Fernando II e Glória*, a 4ª fragata de guerra mais antiga do Mundo, último navio exclusivamente à vela da Marinha Portuguesa, que navegou entre 1845 e 1878 – sendo o último grande navio a ser construído no estaleiro real de Damão (Estado da Índia) e a última “Nau” da “Carreira da Índia” –, atualmente um navio museu, na dependência do Museu da Marinha, e desde Março de 2008, em doca seca, em Cacilhas - Almada.¹⁶⁰

Como local de passagem, Cacilhas dispunha no período medieval de dois estabelecimentos de apoio a viajantes e doentes: o Hospital ou Albergaria dos Palmeiros, fundado por peregrinos ingleses, e a gafaria de S. Lázaro, que acolhia os leprosos de uma vasta região a sul do Tejo.¹⁶¹

Até ao século XIX o lugar de Cacilhas resumia-se à Rua Direita (atual Rua Cândido dos Reis), sendo a envolvente ocupada por quintas e casais agrícolas, no entanto, graças à situação geográfica favorável para abastecimento de matérias-primas e escoamento dos produtos transformados, a partir de 1816 começaram a instalar-se ao longo da frente ribeirinha alguns armazéns, principalmente de vinhos, e oficinas ou fábricas, nomeadamente de tanoaria, têxteis, cortiça, construção naval, destilaria e conservas.¹⁶²

O incremento das instalações industriais levava frequentemente à eclosão de incêndios, o que terá contribuído para a criação de um corpo de bombeiros, fundado em 1890 com a designação de Associação de Beneficência Serviço Voluntário de Incêndios.¹⁶³

Esta zona ribeirinha situada em frente do coração da cidade de Lisboa, ficou conhecida desde o final do século XIX até ao princípio dos anos trinta do século XX pela

¹⁶⁰ Fragata D. Fernando II e Glória - Comissão Cultural de Marinha. [Consult. 20 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://ccm.marinha.pt/pt/dfernando>

¹⁶¹ UF-ACPPC - União das Freguesias de Almada, Cova da Piedade, Pragal e Cacilhas. [Consult. 20 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.uf-acppc.pt/pag.asp?c=3&sc=62>

¹⁶² *Idem, ibidem*

¹⁶³ *Idem, ibidem*

quantidade elevada de burros que esperavam alugadores para os conduzir em viagens de recreio até Almada, Cova da Piedade, Monte de Caparica e raramente, Costa de Caparica. Sendo as burricadas, um dos grandes atrativos dos turistas que visitavam a Margem Sul, maioritariamente vindos da Capital.¹⁶⁴



Figura 11. Rua Comandante António Feio, Cacilhas (acervo próprio).

Já nos anos 60, do século XX, a construção da Ponte sobre o Tejo entre Lisboa e Almada desviou grande parte do tráfego de mercadorias, de fluvial para rodoviário, conduzindo à decadência e ao abandono da maioria dos armazéns e das indústrias instaladas em Cacilhas.¹⁶⁵

Entre 1967 e 2000 funcionou em Cacilhas a Lisnave, um dos maiores estaleiros europeus de reparação naval, que empregou milhares de trabalhadores. A sua construção obrigou a um enorme aterro e a instalação de docas secas transformou para sempre o ecossistema local.¹⁶⁶

Atualmente, Cacilhas vê renovado o seu papel de nó dos transportes regionais, congregando além dos terminais fluvial e rodoviário, o do Metro de Superfície.

¹⁶⁴ CORREIA, António - *As burricadas*. Edição da Comissão Municipal do Turismo da Câmara Municipal de Almada, 1976, p.3.

¹⁶⁵ UF-ACPPC - União das Freguesias de Almada, Cova da Piedade, Pragal e Cacilhas. [Consult. 20 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.uf-acppc.pt/pag.asp?c=3&sc=62>

¹⁶⁶ *Idem, ibidem*

1.2. A nossa turma

A prática de ensino supervisionada decorreu na turma 10º E de Línguas e Humanidades da ESCT, durante o primeiro semestre do ano letivo 2019/20, baseando-se a caracterização da mesma, no tratamento de um conjunto de dados diversificados obtidos através de: conversas com os próprios alunos, professora cooperante, restante pessoal docente e Diretor de Turma, participação no conselho de turma intercalar do primeiro semestre, mas igualmente sendo levada em conta a nossa própria visão.

A turma com uma média de idades de 15,4 anos é constituída por 28 alunos, sendo que 19 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A sua composição, culturalmente diversa – para além dos 25 alunos portugueses (alguns deles afrodescendentes), há um aluno brasileiro, uma aluna chilena e uma aluna angolana –, reflete o espaço geográfico, em constante mutação, no qual as populações se movimentam cada vez mais, uma vez que há sempre fatores de mudança que se operam diariamente, e que vão tendo efeitos por vezes a médio ou longo prazo. Para além disso, apesar da população da cidade de Almada registar já um certo envelhecimento, as escolas existentes nesta zona detêm ainda elevadas taxas de ocupação, uma vez que oferecem também uma complementaridade a nível de bens e serviços que as tornam mais atrativas à população escolar.¹⁶⁷

Relativamente aos beneficiários de subsídios de Ação Social Escolar (ASE¹⁶⁸) – pertencentes a agregados familiares cuja condição socioeconómica não lhes permite suportar integralmente os encargos decorrentes da frequência da escola, tais como refeições, livros e material escolar –, existem na turma 10º E, um total de 13 alunos, 6 pertencentes ao escalão A e 7 ao escalão B (o escalão de Ação Social Escolar é indexado ao escalão de abono de família de que beneficia o aluno).

Dos 28 alunos, 4 são repetentes, o que vai ao encontro do Projeto Educativo 2019/22 da própria Escola, o qual refere como um dos principais problemas da ESCT a alta taxa de reprovação no 10º ano e o facto de apenas 1/3 dos alunos inscritos no início

¹⁶⁷ Câmara Municipal de Almada - Reordenamento da Rede Escolar do Concelho de Almada. [Consult. 23 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL: [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Reordenamento%20da%20Rede%20Escolar%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Reordenamento%20da%20Rede%20Escolar%20(7).pdf)

¹⁶⁸ A Ação Social Escolar (ASE), traduz-se num conjunto de medidas destinadas a garantir a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares a todos os alunos dos ensinos básico e secundário e a promover medidas de apoio socioeducativo destinadas aos alunos de agregados familiares, cuja situação económica determina a necessidade de comparticipações financeiras.

de um ciclo o terminarem em três anos.¹⁶⁹ Já em relação a outro tipo de problema apontado pelo mesmo documento – o elevado número de faltas –, há a salientar o facto de os alunos da turma 10º E, na sua generalidade serem assíduos, exceção feita a um grupo de três a quatro alunos que normalmente chegam atrasados. Contudo, e tendo em conta aquilo que deveria ser a responsabilidade dos pais para com os filhos, o Diretor de Turma deu como exemplo, o facto de alguns alunos desta turma, transportarem consigo desde o início do ano, folhas de justificação de faltas previamente assinadas pelos encarregados de educação. Servindo este exemplo, para ilustrar que algo não está bem.

Quanto ao tipo de dificuldades, que mais se evidenciam na respetiva turma, as mesmas relacionam-se principalmente com as dificuldades de aprendizagem. Segundo a opinião da generalidade dos professores, alguns dos problemas destes alunos refletem a falta de interesse e atitude, face às aprendizagens. No caso particular das aulas de História, é perceptível o facto de alguns alunos, revelarem algum embaraço, principalmente ao nível da análise e interpretação das fontes, possivelmente pelo facto de não trazerem do ensino básico o perfil de competências, consideradas essenciais para a frequência do ensino secundário. Tendo por isso, sido necessário, na maioria das vezes, fornecer algumas pistas para ajudar a desenvolver o raciocínio, incentivar a confiança e fomentar a autonomia.

Outra das contrariedades notadas, prendeu-se com o facto, de a maioria dos alunos desta turma, revelar dificuldades em elaborar sínteses, o que os poderá prejudicar no futuro, visto que à medida que progredirem nos estudos, mais complexas serão as análises a efetuar.

Ainda relacionado com este grupo de alunos, há o facto de os mesmos possuírem um nível de expressão escrita muito abaixo do pretendido, apontando-se o exemplo da aluna de nacionalidade chilena que não entende uma palavra de português, revelando por isso, enorme dificuldade ao nível da participação nas aulas.

Por último, e em relação ao comportamento, apesar de o mesmo ser considerado insatisfatório para a maioria dos professores da turma, foi do nosso ponto de vista irrepreensível, conseguindo-se acima de tudo um bom ambiente de aprendizagem.

¹⁶⁹ Projeto Educativo 2019/2022, Escola Secundária de Cacilhas-Tejo. [Consult. 23 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL:http://soliw.org/site/images/esct/docs_orientadores/PrjEducativo_19_22.pdf>

TERCEIRA PARTE:
PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA

1. AULAS LECIONADAS

1.1. DESCRIÇÃO DA PRIMEIRA AULA LECIONADA

A primeira aula de História lecionada no ano letivo 2019/2020, ocorreu na sala A102 (sendo esta pequena, mas bastante agradável), na sexta-feira dia 08 de novembro de 2019, entre as 09:25 e as 10:25 e realizou-se na turma 10º E de Línguas e Humanidades.

A presente aula correspondente a um tempo letivo, recaiu sobre os conteúdos programáticos da subunidade 1.2. – Uma cultura aberta à cidade (Módulo 1 – Unidade 1. O modelo ateniense) e teve o seguinte sumário: «As grandes manifestações cívico-religiosas».

Esta sessão, onde estiveram presentes 24 alunos, incidiu sobre os pontos 1.2.1 (As grandes manifestações cívico-religiosas)¹⁷⁰ e teve como objetivos: reconhecer os elos de união dentro da cultura helénica, distinguir os principais festivais religiosos levados a cabo no período clássico grego, relacionar as Grandes Dionisíacas com o aparecimento do teatro.

Pelo facto de ter ocorrido uma sessão na mesma sala no tempo letivo anterior, houve a oportunidade de se preparar no intervalo a aula que decorreria a seguir, verificando-se principalmente a exequibilidade do data-vídeo.

Inicialmente apresentámo-nos e registámos o sumário, seguindo-se a anotação das presenças na plataforma online escolar «Inovar mais», que permite a marcação de faltas de presença e material, e possibilita também o registo dos sumários. Em seguida, expusemos oralmente os objetivos já mencionados, bem como uma breve síntese dos assuntos a serem abordados. Tendo este processo (registo do sumário e os objetivos gerais), sido repetido, nas restantes aulas da nossa prática letiva.

Posteriormente, foram estipuladas algumas regras, nomeadamente a ver com a participação, sendo exigido que os alunos levantassem a mão, sempre que quisessem intervir ou se não percebessem algo. Sendo ainda esclarecido que os conteúdos abordados diriam respeito ao período clássico grego, ou seja, ao século V a.C.

¹⁷⁰ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.51.

Em seguida, foi pedido a três alunos que lessem em voz alta o Documento 15 da página 51 do manual, que tinha como título *A cultura, elo de união*. Após a leitura, interrogámos sobre qual o tipo de fontes a que correspondia o documento (constituído por um depoimento de Tales, filósofo do século IV; um excerto da obra *Histórias*, livro VIII de Heródoto; um excerto do discurso de Isócrates no século IV a.C.). Tendo a maioria dos alunos respondido corretamente que o documento continha duas fontes orais e uma fonte escrita.

Foi ainda solicitado aos alunos, que interpretassem o mesmo documento com a finalidade de retirarem as principais ideias. Com alguma ajuda, os alunos perceberam que: no depoimento de Tales, este, dá graças por ter nascido homem e não animal, grego e não bárbaro, homem e não mulher, evidenciando desde logo a condição superior a todas as outras e que passava pelo facto de ser homem, pois só este na Grécia Antiga tinha direitos plenos, ao contrário da mulher, a quem não era reconhecido o direito de dispor da sua pessoa; no excerto da obra *Histórias*, de Heródoto, este enumera os elos que na sua opinião unem o povo grego (a mesma língua e religião, tradições e costumes semelhantes); no discurso de Isócrates, dá-se grande relevo à educação ateniense, sendo esta, considerada a mais completa, em detrimento da educação levada a cabo nas outras cidades.¹⁷¹ Com base nestas ideias os alunos responderam às questões 1, 2 e 5 da página 51 do manual.

Aproveitando as respostas, partimos para a compreensão do primeiro objetivo da aula, «Reconhecer os principais elos de união da cultura helénica». Assim, em primeiro lugar relembrámos que as diversas pólis não formavam uma nação como entendemos hoje em dia, mas tinham, no entanto, elos em comum. Em relação a esses elos, começámos por dar ênfase à língua, pelo facto de esta ser a mesma em todo o território da Grécia Antiga, constituindo-se indiscutivelmente como uma das características mais importantes da identidade cultural de um povo. Depois referimo-nos aos deuses, sendo explicado que embora não existisse na Grécia Antiga, uma teologia centralizadora, as crenças e os rituais religiosos desempenhavam um papel muito importante na vida quotidiana, acreditando os Gregos que os seus deuses viviam no cume do Monte Olimpo. E aceitando a ideia de

¹⁷¹ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.51.

que esses deuses se intrometiam com frequência nos negócios de Estado e nas vidas dos indivíduos, trazendo boa e má sorte.¹⁷²

De seguida destacámos as tradições, incluindo nestas os costumes, as memórias, as crenças, as lendas e as leis. Referimo-nos à memória como algo fundamental num povo. A este respeito demos o exemplo do que acontece a alguém quando perde a memória, ou seja, acaba por perder a sua própria identidade. De seguida, questionámos os alunos sobre o que entendiam por crença. Um aluno respondeu, que tal conceito correspondia à convicção em algo e partindo desta resposta, aproveitámos para fazer a ligação com a questão religiosa afirmando que os Gregos antigos tinham uma enorme convicção nos seus deuses à semelhança do que acontece ainda hoje na sociedade atual, onde inúmeras pessoas mantêm a convicção de que Deus existe.

Tendo em conta as tradições, acrescentámos ainda serem os costumes atos habituais que, com o passar do tempo, acabam por se tornar prática comum enraizada na cultura social, sendo pedido aos alunos para darem o exemplo de um costume português. Rapidamente um aluno respondeu, «festejar os santos populares». Com base na resposta demos ainda mais alguns exemplos de costumes portugueses, como comer bacalhau ou ir ao futebol. Contudo, e para fazer a ligação com a matéria abordada, foi mencionado que os Gregos para preservarem a boa vontade das divindades tinham como costumes dedicar-lhes orações, oferecer-lhes sacrifícios e celebrar vários festivais religiosos em honra dos deuses – alguns por toda a Grécia, outros apenas numa determinada cidade.¹⁷³

No tocante ao último elo de união da cultura helénica, a ser abordado, os Jogos, referimos terem sido estes, importantíssimos, pelo facto de possuírem um carácter pan-helénico, ou seja, diziam respeito a toda a Grécia e não apenas a uma cidade ou região.

Aquando desta última explicação, um aluno, muito interessado por desporto, interrogou se iríamos abordar em sala de aula a temática dos Jogos Olímpicos na Antiguidade. Ao percebermos o interesse do aluno, respondemos que estava já planeado tratar aquele assunto com mais detalhe em uma das próximas sessões, o que suscitou ainda mais a atração daquele. A este respeito pensamos ser interessante citar o trabalho da investigadora e docente Isabel Lelis, que afirma «[...]», o docente tem hoje que

¹⁷² DERSIN, Denise; SODERLUND, Paula York - *Vida e Sociedade, Nos Primórdios da Democracia – Atenas Clássica 525 – 322 a.C.* Edições Verbo, 2001, p.15.

¹⁷³ *Idem, ibidem*, p.15

construir a sua própria legitimidade, motivando a qualquer custo o aluno, [...], uma vez que a mobilização para os estudos não está mais assegurada, independentemente da qualidade do trabalho do professor». ¹⁷⁴ Ou seja, ao percebermos de antemão que o tema dos Jogos Olímpicos iria provocar nos alunos um interesse acrescido, pelo facto de os jovens alunos, apreciarem normalmente o desporto, decidimo-nos pela abordagem desta temática de uma forma mais aprofundada.

Para além disso, e antecipando a curiosidade dos alunos, no âmbito da mitologia, decidimos igualmente, abordar o Panteão Olímpico, apesar de o programa de História do 10º ano não contemplar esta temática.

Assim, primeiramente, começámos por afirmar que, na Grécia Antiga a religião estava por todo o lado, sendo tal, visível, na construção de templos e altares, acrescentando-se ainda que cada cidade tinha os seus cultos próprios e um Deus protetor. De seguida e com recurso ao PowerPoint, apresentámos as fotografias de algumas estátuas (Fig.12), referentes aos deuses gregos, por compreendermos que os alunos apreciam sobremaneira a forma de linguagem visual que usa imagens para representar algum tema (Iconografia).



Figura 12. O Panteão Olímpico.

¹⁷⁴ LELIS, Isabel - O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*. Porto Alegre. N.º 29 (2012), pp. 152-174. [Consult. 12 de novembro 2019]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.scielo.br/pdf/soc/v14n29/a07v1429.pdf>

Em relação aos deuses gregos, esclarecemos que estes eram numerosos, acabando por sobressair doze (Zeus, Hera, Poséidon, Atena, Deméter, Apolo, Ártemis, Hermes, Afrodite, Dioniso, Hefestos, Ares), e que todos eles tinham atributos individualizados e os respetivos correspondentes na mitologia romana. Sendo ainda mencionado, que além dos deuses, os Gregos antigos veneravam os seus heróis como Hércules, Aquiles ou Ajax.

Levando em conta esta temática, há a destacar o interesse demonstrado pelos alunos, querendo estes, saber ainda mais sobre os diversos deuses do Panteão Olímpico. Por essa razão, foi explicado que, aquelas divindades se distinguiram na sua quase totalidade por uma superlativação das qualidades humanas, ou seja, eram mais altos, mais fortes, mais belos e não conheciam a velhice e a morte.¹⁷⁵

Em seguida, partimos para o segundo objetivo da aula, «Distinguir os principais festivais religiosos levados a cabo no período clássico grego». A nossa explanação, foi no sentido de dar a conhecer aos alunos algumas das festividades mais importantes do mundo grego, durante o período clássico. Para esse efeito escrevemos no quadro o nome das duas principais festas levadas a cabo na cidade-estado de Atenas: Panateneias e Grandes Dionisíacas.

Com recurso a uma imagem projetada através de PowerPoint (Fig.13), começámos por explicar que, as Panateneias eram em honra da deusa Atena, a protetora da cidade, realizavam-se anualmente e distinguiram-se a par das Grandes Dionisíacas pela sua importância religiosa e cívica e pelas suas consequências culturais.

Foi ainda mencionado o facto de as Panateneias se efetuarem anualmente, sob forma de uma procissão em honra da deusa, mas com mais solenidade de quatro em quatro anos, sendo essas as Grandes Panateneias, com a duração de três ou quatro dias. Em relação a este festival Ático, acrescentámos ainda, que o dia culminante, era o 28 de julho, quando era levada a cabo a procissão, que principiava ao nascer do Sol, e era formada por todas as forças vivas da cidade: à frente, quanto se destinava ao sacrifício; as canéforas (filhas das melhores famílias que transportavam as oferendas); os jovens com as vítimas; os cidadãos; os metecos; os carros para as corridas; a cavalgada dos efebos.¹⁷⁶

¹⁷⁵ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, pp.112-113.

¹⁷⁶ *Idem, ibidem*, p.352

A finalidade desta procissão, era levar à deusa o *peplos* bordado pelas raparigas atenienses encarregadas desse serviço.¹⁷⁷

Fazia-se depois uma hecatombe (literalmente: sacrifício de cem bois), em honra de Atena. Da carne desses animais, uma parte era destinada aos celebrantes e funcionários, mas a maioria distribuía-se ao povo.¹⁷⁸

Foi ainda explicado, que por fim, realizavam-se competições de várias ordens: regatas, concursos de música, recitação dos Poemas Homéricos. E ainda corridas de carros ou de cavalos montados e diversas provas atléticas, conferindo os prémios um significado transparente: a coroa de oliveira, árvore da deusa; as ânforas panatenaicas, cheias de azeite das oliveiras, consagradas a Atena.¹⁷⁹

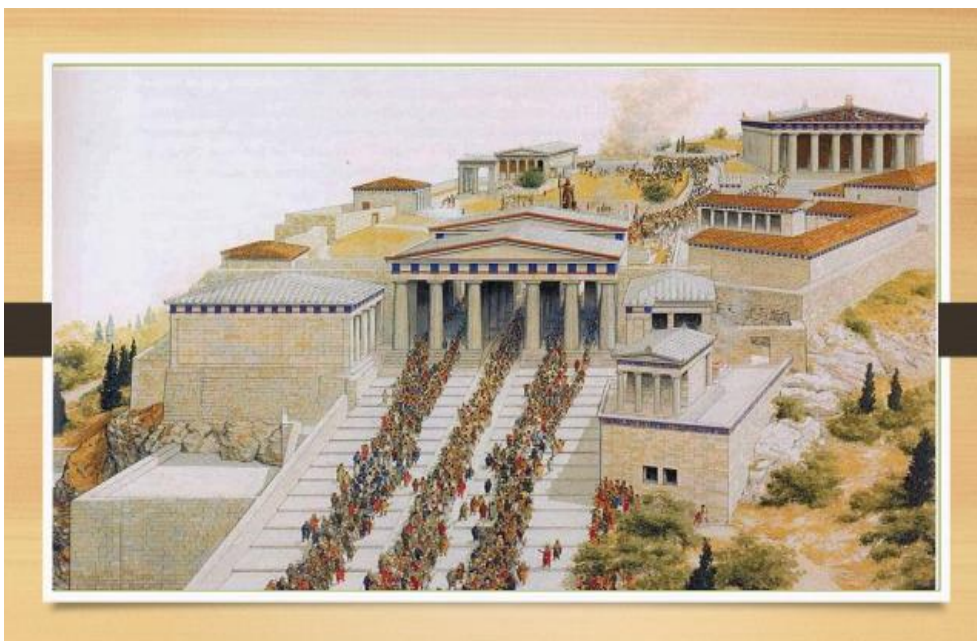


Figura 13. Slide alusivo às Grandes Panateneias.

Com o intuito de aclarar e enriquecer a exposição sobre a procissão levada a cabo nas Grandes Panateneias, os alunos analisaram, na página 53 do manual, o Documento

¹⁷⁷ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.353.

¹⁷⁸ *Idem, ibidem*, p.353

¹⁷⁹ *Idem, ibidem*, p.353

16, relativo às imagens dos baixos-relevos do friso interior do Pártenon (Fig.2, p.34) que permitem conhecer com pormenor os participantes envolvidos na grande procissão que, pela Via Sagrada, se dirigia à Acrópole, levando consigo as oferendas destinadas a Atena. Mais uma vez, tentámos privilegiar a análise de documentos iconográficos por suscitarem no aluno grande interesse e contribuírem para uma melhor perceção da matéria.

Entretanto, e enquanto concluíamos a explicação, fomos surpreendidos pelo fim dos 60 minutos, visto que ainda faltava abordarmos parte do segundo objetivo da aula, ou seja, apresentarmos as Grandes Dionisiacas e o surgimento do teatro.

Todavia, e não sendo concluída a planificação, esta aula contou com vários aspetos positivos, que passamos a enumerar: o respeito pelas regras estabelecidas; a participação empenhada de grande parte da turma 10º E, pois muitos destes alunos nas aulas a que assistimos anteriormente limitaram-se a assistir passivamente; a constatação que ninguém ficou indiferente face aos conteúdos apresentados.

No geral, a postura da turma foi de colaboração e predisposição para a aprendizagem, contribuindo, assim, para que no geral, a aula tenha sido bem-sucedida.

Aplicação da análise aos documentos iconográficos

A aplicação da análise dos documentos iconográficos desta aula, visou a observação detalhada de uma imagem projetada (Fig.13), bem como a análise do Documento 16 C do manual, referente aos baixos-relevos do friso interior do Pártenon (fragmentos atualmente dispersos por vários museus), sobre uma das manifestações cívico-religiosas mais importantes do mundo grego antigo, as Grandes Panateneias. Tal verificou-se, por entendermos que a linguagem iconográfica leva a uma perceção mais aguçada acerca desse tema, completando sobremaneira a fase expositiva. Permitindo ainda, sensibilizar os alunos para a importância do legado cultural clássico como uma das matrizes da formação da civilização europeia ocidental.

Também na abordagem ao contexto religioso grego do período clássico, optámos pela mostragem de algumas imagens relacionadas com os deuses constituintes do Panteão Olímpico (Fig.12), tentando despertar nos estudantes a máxima atenção e curiosidade.

1.2. DESCRIÇÃO DA SEGUNDA AULA LECIONADA

No dia 12 de novembro de 2019, lecionámos a segunda aula na turma 10º E de Línguas e Humanidades. A mesma decorreu entre as 13:00 e as 14:00, na sala A 102 e estiveram presentes 23 alunos.

À semelhança da aula anterior, a presente sessão tratou os conteúdos programáticos da subunidade, 1.2. – Uma cultura aberta à cidade (Módulo 1 – Unidade 1. O modelo ateniense) e teve o seguinte sumário: «As grandes manifestações cívico-religiosas».

Esta sessão, incidiu igualmente sobre os pontos 1.2.1 (As grandes manifestações cívico-religiosas) e teve como objetivos: relacionar as Grandes Dionisiacas com o aparecimento do teatro, reconhecer a importância do papel desempenhado pelos Jogos Olímpicos na Antiguidade.

Mais uma vez chegámos antecipadamente à sala de aula, verificámos se estava tudo em ordem, ligámos o projetor data-vídeo e dirigimo-nos ao fundo da sala para perceber se os slides estavam visíveis.

Entretanto soou o toque de entrada e os alunos começaram a entrar a conta-gotas. Após a maioria dos alunos se encontrarem dentro da sala foi realizada a chamada e descrito o sumário, sendo lembradas as regras estipuladas na aula anterior.

Nesta aula, projetaram-se diversos slides contendo documentos iconográficos para transmitir as ideias teóricas e incentivar ao pensamento histórico. Pois como é sabido, inúmeras áreas do conhecimento produzem trabalhos académicos e científicos, debatem, pesquisam e estabelecem usos e metodologias na utilização de imagens, como fonte de pesquisa e evidência histórica, analisando os desafios e oportunidades da utilização destes registos documentais na compreensão de outras épocas, situações e lugares.¹⁸⁰

Posteriormente, questionámos os alunos sobre o que tinha sido tratado na aula anterior. Com alguma ajuda, os alunos recordaram os principais elos de união da cultura

¹⁸⁰ SIQUEIRA, Marcelo - *O documento visual sob a perspectiva arquivística: reflexões, estudos e propostas da câmara técnica de documentos audiovisuais, iconográficos e sonoros do conselho nacional de arquivos*. III Encontro Nacional de Estudos da Imagem, 3 a 6 de maio, Londrina, 2011. pp. 1969-1975. [Consult. 13 de novembro 2019]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/MARCELO%20NOGUEIRA%20DE%20SIQUEIRA.pdf>

helénica e a abordagem às Grandes Panateneias. A partir daqui, destacámos a importância de mais um dos festivais levados a cabo na cidade-estado de Atenas, as Grandes Dionisiacas, lembrando que um aspeto muito característico da religião e da vida grega era a celebração de festivais.¹⁸¹

Em primeiro lugar, começámos por explicar que o culto dionisiaco caracterizava-se pela sua natureza selvagem, frenética e orgiástica. Com grupos de mulheres, em pleno Inverno, descalças e vestidas com *peplos* leves, com peles de gamos pelos ombros e munidas de um bastão a dirigirem-se às montanhas cobertas de neve, a entregarem-se a danças agitadas, ao som de tambores, e a caçarem animais que comiam crus.¹⁸²

Tais celebrações praticavam-se em altas montanhas da Grécia, sobretudo no Parnaso.¹⁸³

Contudo, Atenas não admitiu dentro das suas fronteiras a celebração do culto com o seu cariz orgiástico. Em sua substituição instituiu quatro festas anuais em honra do deus Dioniso (deus da fecundidade, do vinho e do êxtase): as Antestérias, realizadas em fevereiro; as Leneias, em janeiro; as Dionísias Rurais, em dezembro; e as Dionísias Urbanas, a assinalar o começo da Primavera.¹⁸⁴ Sendo estas últimas as mais recentes e as mais importantes, por isso mesmo chamadas também Grandes Dionisiacas.¹⁸⁵

Em seguida, foi explicitado que, foram os rituais levados a cabo nas Grandes Dionisiacas, que deram origem ao teatro. No decurso do século VI a.C., os coros e danças com que se homenageava o deus evoluíram para verdadeiras representações dramáticas.¹⁸⁶

¹⁸¹ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.342.

¹⁸² FERREIRA, José Ribeiro - *Civilizações Clássicas I: Grécia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996, p.268.

¹⁸³ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.323.

¹⁸⁴ FERREIRA, José Ribeiro - *Civilizações Clássicas I: Grécia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996, p.269.

¹⁸⁵ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.356.

¹⁸⁶ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.53.

Na base dessas representações, estavam os ditirambos, coros formados por homens vestidos de Sátiros, considerados servos do deus Dionísio, em honra do qual se prestava essa homenagem ritualística.

Posteriormente foram analisadas algumas imagens relacionadas com os rituais dionisiacos, pois trabalhar a Iconografia em sala de aula é um caminho fascinante que se pode multiplicar em infinitas formas e possibilidades, sendo uma importante fonte de pesquisa.¹⁸⁷

Assim, foram examinados, alguns documentos iconográficos, sendo perguntado aos alunos se reconheciam os personagens representados. Como a resposta foi negativa, foi explicado que as imagens se relacionavam com o deus Dioniso e os seus servos, conhecidos como Sátiros, sendo esclarecido que estes últimos eram seres mitológicos. Posteriormente, foi pedido aos alunos que observassem com atenção, salientando os aspetos mais relevantes. Rapidamente, um aluno colocou em evidência as características físicas dos Sátiros – caudas e orelhas de asno ou cabrito –, acrescentando ainda o facto de alguns destes se entregarem a danças delirantes com o deus Dioniso (Fig.14).

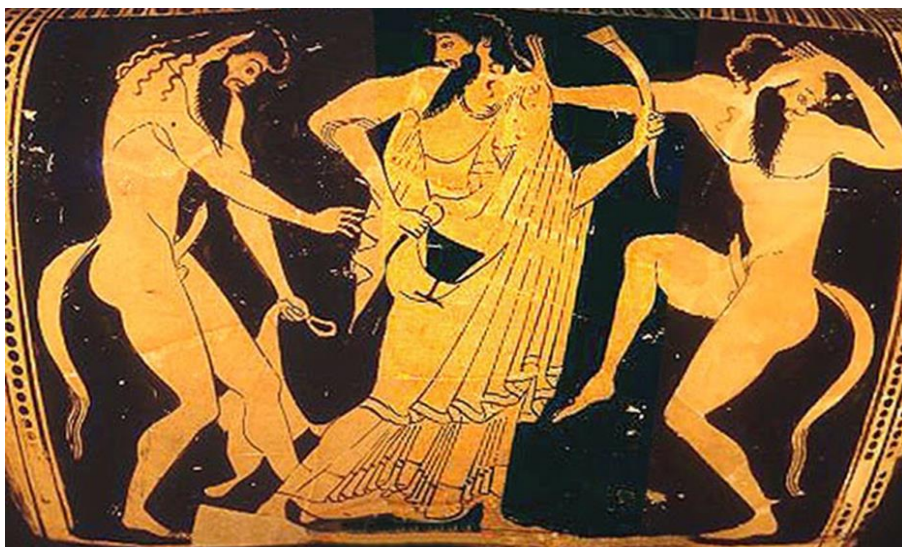


Figura 14. O deus Dioniso e os Sátiros.

¹⁸⁷ LITZ, Valesca Giordano - *O uso da Imagem no Ensino de História*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009. [Consult. 17 de novembro 2019]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>

Partindo da observação do aluno, foi ainda reforçado o facto de os devotos de Dioniso, lhe prestarem um culto selvagem e frenético,¹⁸⁸ e de os Sátiros – seres mitológicos –, viverem nos campos e bosques mantendo frequentes relações sexuais com as ninfas (principalmente as Ménades, que a eles se juntavam no cortejo de Dionísio).

A este propósito e tendo em conta a abordagem de cariz mitológico, foi mostrada e analisada uma pintura (Fig.15), onde se podia observar um sátiro rodeado de ninfas, pois a mitologia, entre os povos antigos ou primitivos, era uma forma de se situar no mundo, isto é, de encontrar o seu lugar entre os demais seres da natureza. Sendo também um modo de estabelecer algumas verdades que não só explicassem parte dos fenómenos naturais ou culturais, mas que ainda dessem formas à ação humana.¹⁸⁹



Figura 15. Ninfas e Sátiro (pintura de William-Adolphe Bouguereau, 1873).

Continuando a nossa explanação, e citando R. Janko, declarámos que «Em Atenas havia um só lugar onde era possível falar aos cidadãos em grupo sobre qualquer questão

¹⁸⁸ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.322.

¹⁸⁹ OLIVIERI, António Carlos - *Mitologia - Uma das formas que o homem encontrou para explicar o mundo*. [Consult. 21 de novembro 2019]. Disponível em WWW: <URL: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/mitologia-uma-das-formas-que-o-homem-encontrou-para-explicar-o-mundo.htm>>

que não fosse de relevância política imediata: o teatro».¹⁹⁰ Assim, analisámos alguns aspetos mais específicos do teatro no período clássico, declarando que nas Grandes Dionisiacas, durante cinco dias seguidos havia lugar às representações dramáticas: três poetas trágicos concorriam, cada um, com três tragédias (trilogia), e um drama satírico, quanto às comédias, concorriam cinco poetas, cada um com a sua (cinco ao todo).¹⁹¹ Sendo acrescentado, que as representações teatrais tornaram-se, no início do século V a.C., um momento alto da vida da pólis, uma manifestação do esplendor e da superioridade de Atenas.¹⁹² A este propósito será importante citar M. H. Rocha Pereira que afirma, «O cuidado em que tais atos se efetuam anualmente com toda a regularidade era uma das grandes preocupações dos Atenienses, que até encerravam os tribunais durante esse período».¹⁹³

Foram ainda mencionadas outras especificidades tais como: serem os coregos a suportarem os encargos da produção (indigitados pelos arcontes, mas podendo, no entanto, declinar o encargo)¹⁹⁴; o Estado oferecer aos cidadãos de menores recursos os bilhetes¹⁹⁵; os autores das peças serem objeto da avaliação de um júri, que nomeava o vencedor, recebendo o autor premiado, além de uma pequena soma em dinheiro, a distinção de ver o seu nome inscrito nos registos de honra da cidade.¹⁹⁶

Para além disso, salientámos o facto de os atores serem todos homens e dado o seu reduzido número interpretarem diversos papéis, utilizando por isso, máscaras, que serviam para identificar as personagens (Fig.1, p.33). Tal como acontece hoje com a maquilhagem, as máscaras ajudavam a parecer velho um ator mais jovem e a dar verosimilhança aos papéis femininos, que eram representados por homens. A este

¹⁹⁰ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.394.

¹⁹¹ FERREIRA, José Ribeiro - *Civilizações Clássicas I: Grécia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996, p.277.

¹⁹² *Idem, ibidem*, p.277

¹⁹³ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.394.

¹⁹⁴ *Idem, ibidem*, p.361

¹⁹⁵ FERREIRA, José Ribeiro - *Civilizações Clássicas I: Grécia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996, p.277.

¹⁹⁶ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.54.

respeito, foi ainda explicado que as máscaras eram feitas de diversos materiais como cortiça, linho endurecido ou madeira.¹⁹⁷

Com pouco menos de dez minutos para o final da aula e dando continuidade à nossa explanação, destacámos os dois géneros teatrais, a tragédia e a comédia, afirmando que ambos desempenharam papel preponderante no teatro grego. Assim, referimos que a tragédia tratava de assuntos elevados e equacionava, perante o público que assistia aos festivais, problemas das relações do homem com os deuses e problemas de relações dos homens entre si.¹⁹⁸ Já os assuntos abordados na comédia, eram os do dia-a-dia, relacionados com a educação, a atividade política e crítica aos governantes e instituições.¹⁹⁹

Devido ao adiantar da hora, não foi possível explicar, a última parte dos conteúdos relativos ao teatro, na qual nos propúnhamos abordar, os imponentes edifícios cénicos onde eram representadas as cenas, e os principais vultos do teatro antigo. No entanto, foi esclarecido que esta matéria seria retomada na aula seguinte.

Por entendermos o teatro grego como uma das mais importantes manifestações culturais do mundo clássico, fizemos questão de aprofundar tal temática, não apenas para que os alunos percebessem que o teatro como exemplo de arte e uma das principais formas de expressão, nasceu à praticamente 2 500 anos, mas mais do que isso, por revelar-se uma das mais originais criações do génio grego, mantendo até ao início da nossa era, o seu carácter de grande manifestação cívica e religiosa.²⁰⁰

Em conclusão, a turma mostrou-se atenta, exceção feita a um ou dois momentos em que alguns alunos encetaram diálogos com os parceiros de carteira, levando-nos a reagir prontamente com uma chamada de atenção.

¹⁹⁷ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.54.

¹⁹⁸ FERREIRA, José Ribeiro - *Civilizações Clássicas I: Grécia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996, pp.281-282.

¹⁹⁹ *Idem, ibidem*, p.287

²⁰⁰ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.55.

Mediante a percepção da importância do domínio dos conteúdos abordados em sala de aula, houve a tentativa de nos prepararmos o melhor possível sobre as temáticas abordadas, lendo bastante sobre o tema das Grandes Dionisiacas e teatro, recorrendo principalmente à obra de Maria Helena da Rocha Pereira, *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume.

Ao nível dos materiais didáticos utilizados, penso que fizemos a escolha acertada, pois além da componente expositiva, utilizámos também o data-vídeo, projetando imagens bastante apelativas relacionadas especialmente com os rituais dionisiacos, mas igualmente com a mitologia grega.

Para além disso tentámos projetar bem a voz e fazer uma boa gestão do tempo, não tendo conseguido, no entanto, fazer a síntese da aula.

Aplicação da análise aos documentos iconográficos

A aplicação da análise aos documentos iconográficos desta aula, privilegiou o uso de imagens referentes ao domínio mitológico, pois como afirma Pierre Grimal, é à Grécia que se deve o nome e a própria noção de mitologia,²⁰¹ não havendo em toda a história da cultura helénica, um poeta que, de acordo com a respetiva fantasia, não tenha dado importância às tradições lendárias, modificando-as, adaptando-as, conferindo-lhes esta ou aquela significação moral.²⁰² Por essa razão, não seria razoável abordarmos a cultura grega sem tocarmos em algumas das suas fábulas, pois todo o pensamento grego oscila entre esses dois polos, o do *logos* e o do mito.²⁰³

Por outro lado, nada melhor do que estimular a compreensão e imaginação dos alunos, apresentando-lhes imagens que encerram em si diversas alegorias.

²⁰¹ GRIMAL, Pierre - *Mitologia Clássica – mitos, deuses e heróis*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009, p.7.

²⁰² *Idem, ibidem*, p.8

²⁰³ *Idem, ibidem*, p.7

1.3. DESCRIÇÃO DA TERCEIRA AULA LECIONADA

A terceira aula foi lecionada no dia 19 de novembro de 2019, teve a duração de sessenta minutos, e realizou-se na turma 10º E de Línguas e Humanidades. A presente aula, que decorreu entre as 13:00 e as 14:00, e na qual estiveram presentes 21 alunos, incidiu sobre os conteúdos programáticos da subunidade, 1.2. – Uma cultura aberta à cidade (Módulo 1 – Unidade 1. O modelo ateniense) e teve o seguinte sumário: «As grandes manifestações cívico-religiosas (continuação)».

Esta sessão, deteve-se sobre os pontos 1.2.1 (As grandes manifestações cívico-religiosas) e teve como objetivos: finalizar a temática do teatro, reconhecer a importância do papel desempenhado pelos Jogos Olímpicos na Antiguidade.

Após realizarmos a chamada e ditarmos o sumário fizemos uma síntese da aula anterior, lembrando as Grandes Dionisíacas e a origem do teatro.

Posteriormente, identificámos as componentes dos edifícios teatrais gregos, esclarecendo que o teatro como edifício surgiu no século V a.C., aproveitando-se normalmente os declives das encostas para se construírem bancadas em anfiteatro, procurando-se assim obter boas condições acústicas.²⁰⁴ Para os alunos perceberem melhor o que era a acústica, foi dado o exemplo dos estádios, que atualmente não servem apenas para futebol, sendo arenas multiuso, preparadas para receber grandes espetáculos, como concertos musicais, visando essa alteração tornar os projetos viáveis economicamente, daí a preocupação com a acústica cada vez mais importante.

Foi ainda referido, que as bancadas do teatro estavam divididas em setores e em baixo e ao centro ficava a orquestra (palavra da família do verbo grego que significa «dançar»), de forma circular, onde dançava o coro e representavam os atores.²⁰⁵

A fim de os alunos não se confundirem, foi clarificado que, os «teatros» gregos tinham forma semicircular ao contrário dos anfiteatros romanos, que eram arenas ovais ou circulares rodeadas de degraus a céu aberto.

²⁰⁴ FERREIRA, José Ribeiro - *Civilizações Clássicas I: Grécia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996, p.279.

²⁰⁵ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, pp.363-364.

Como exemplo, de teatro grego que chegou até nós em perfeitas condições e que melhor nos dá a ideia do que era o edifício, foi projetada a imagem do teatro de Epidauro (Fig.16) situado na Argólida, às margens do mar Egeu. Sendo explicado que a harmonia das suas proporções, a majestade das suas linhas e a sua impressionante acústica (o rasgar de um papel ou o riscar de um fósforo na orquestra pode ser facilmente ouvido na mais afastada das bancadas), fazem do teatro de Epidauro, construído no século IV a.C. o mais representativo que hoje possuímos do mundo antigo.²⁰⁶



Figura 16. Teatro de Epidauro, Grécia.

Com o objetivo de evidenciar os mais notáveis representantes da tragédia e comédia grega, foi esclarecido que eram admitidos aos concursos dramáticos poetas de todo o mundo grego, sendo porém, naturais de Atenas os três maiores vultos da tragédia antiga, Ésquilo (525-456 a.C.), Sófocles (495-406 a.C.) e Eurípedes (484-407 a.C.), cujas peças trágicas ainda hoje são representadas, mantendo-se no repertório das mais conceituadas companhias de teatro.²⁰⁷ Quanto à comédia, que mais tardiamente que a

²⁰⁶ FERREIRA, José Ribeiro - *Civilizações Clássicas I: Grécia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996, p.280.

²⁰⁷ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.54.

tragédia integrou também o programa das Grandes Dionisiacas²⁰⁸, teve em Aristófanes (445-385 a.C.), a sua maior referência.

Aproveitando este assunto, foi perguntado aos alunos se conheciam algumas companhias de teatro do concelho de Almada ou até mesmo de Lisboa. Como a resposta foi negativa, foram referidas algumas companhias de teatro como Ninho de Víboras (a exercer a sua atividade em Almada à mais de vinte anos) ou Teatro do Bairro, situado entre o Largo do Rato e o Príncipe Real, resultante do encerramento de dois teatros na cidade de Lisboa: o Teatro da Cornucópia e o Teatro Maria Matos.

Consequentemente, partimos para o momento seguinte da planificação, levar os alunos a reconhecer a importância do papel desempenhado pelos Jogos Olímpicos na Antiguidade.

Com esse intuito, começámos por afirmar que a crença nos mesmos deuses originou pontos de referência religiosa, lugares sagrados onde convergiam peregrinos de toda a Hélade, onde se realizavam, periodicamente, competições artístico-desportivas de carácter religioso: os Jogos, nos santuários.²⁰⁹ Ou seja, quisemos tornar evidente perante os alunos, que os Jogos eram uma forma de homenagear os deuses através do esforço dos atletas,²¹⁰ e tinham um carácter pan-helénico. Com base nesta afirmação, colocámos duas questões. Em primeiro lugar, inquirimos sobre o significado do conceito «pan-helenismo». Em virtude de os alunos não saberem a resposta, afirmámos que o prefixo *pan* conferia um sentido universalizante ao vocábulo que se seguia. Assim, «pan-helenismo» designava algo que dizia respeito a toda a Grécia e não apenas a uma cidade ou região.²¹¹ Em segundo lugar, perguntámos aos alunos, se os Jogos Olímpicos atuais eram dedicados a alguma divindade. Apressadamente, os alunos responderam que os Jogos modernos eram um evento muito importante à escala mundial, não sendo dedicados a nenhum deus.

Prosseguindo a nossa exposição, declarámos que entre os quatro grandes festivais desportivos que adquiriram projeção pan-helénica – Jogos Olímpicos, Jogos Píticos,

²⁰⁸ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.54.

²⁰⁹ *Idem, ibidem*, p.55

²¹⁰ *Idem, ibidem*, p.57

²¹¹ *Idem, ibidem*, p.52

Jogos Nemeus e Jogos Ístmicos –, os mais famosos eram os que se realizavam, de quatro em quatro anos, em honra de Zeus, no santuário de Olímpia.²¹² Eram estes os mais antigos, pois, segundo os cálculos dos Gregos, datavam de 776 a.C., facto que veio mais tarde a ser usado para estabelecer uma espécie de calendário supranacional, mais amplo que os vários calendários locais.²¹³

Mais uma vez, decidimos interpelar os alunos interrogando, «De quanto em quanto tempo se realizam os Jogos Olímpicos?», «Onde e quando foram levados a cabo os primeiros Jogos Olímpicos da Era Moderna?».

Se em relação à primeira abordagem, os alunos rapidamente responderam que os Jogos Olímpicos atuais se realizavam de quatro em quatro anos, no tocante à segunda questão, detiveram-se, aguardando curiosamente a nossa resposta.

Assim, foi explicado que coube ao francês Pierre de Coubertin o mérito do ambicioso projeto de fazer renascer os Jogos Olímpicos, conseguindo o que outros tinham tentado ao longo do século XIX, sem o seu sucesso. Procurando inspiração nos Jogos Olímpicos da Antiguidade, Coubertin decidiu criar os Jogos Olímpicos Modernos. Com esse propósito, fundou o Comité Olímpico Internacional, em 1894, em Paris. Organizando este comité, em 1896, em Atenas, os primeiros JO dos tempos modernos, assinalando o início de uma extraordinária aventura, que já dura há mais de um século. A decisão do Comité Olímpico Internacional de os realizar em Atenas (Grécia), foi um ato de homenagem, um relembrar, da origem dos Jogos ter sido na Grécia.²¹⁴

Continuando a nossa explanação, afirmámos que, em cada ano olímpico, a cidade-estado da Élida, onde ficava Olímpia, enviava arautos por toda a Grécia, para anunciar a data exata do festival, convidar os habitantes a assistir e, acima de tudo, proclamar as tréguas sagradas, que visavam proteger os visitantes na vinda, durante a estadia e no

²¹² COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.57.

²¹³ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.344.

²¹⁴ Comité Olímpico de Portugal – Jogos da Era Moderna. [Consult. 1 de dezembro 2019]. Disponível em WWW: <URL: <http://comiteolimpicoportugal.pt/jogos-modernos/>>

regresso.²¹⁵ Quem entrasse armado no seu território, durante o festival, ficava prisioneiro de guerra.²¹⁶

Exaltando ainda mais, o envolvimento da comunidade cívica nos Jogos Olímpicos antigos, bem como a importância dada a esta festividade pelos helenos, destacámos o facto de mesmo durante as Guerras Medo-Persas, com o inimigo dentro de portas, os Gregos não omitirem a celebração dos Jogos. Ou seja, nem o perigo bárbaro se sobrepunha à realização dos Jogos.²¹⁷ Ainda a este propósito, citámos M. H. da Rocha Pereira que apoiada nos textos de Heródoto, afirmou «...as cidades gregas, pouco antes do recontro das Termópilas, hesitavam no envio de reforços, pois era altura da celebração dos Jogos Olímpicos».²¹⁸

Face ao exposto, sentimo-nos na obrigação de esclarecer que a batalha das Termópilas, foi um episódio marcante das Guerras Persas, no qual tebanos, téspios e 300 espartanos, defenderam o desfiladeiro com heroísmo e caíram combatendo, causando a morte de numerosos «Imortais» (tropas de choque persas), permitindo aos gregos ganhar tempo.²¹⁹

Posteriormente, explicitámos que apenas os homens e os adolescentes livres, de pura ascendência grega, podiam participar nas competições, devido ao carácter sagrado das festividades que exigiam aos atletas a comunhão dos mesmos valores cívicos e religiosos. Enquanto os espectadores, podiam ser bárbaros, escravos ou raparigas solteiras, mas as mulheres casadas nem sequer podiam entrar no recinto dos Jogos.²²⁰

Após contextualizarmos e salientarmos os aspetos formais relacionados com os Jogos Olímpicos na Antiguidade, destacámos as provas desportivas levadas a cabo. Assim, com recurso ao data-vídeo, projetámos algumas pinturas contidas na cerâmica

²¹⁵ FERREIRA, José Ribeiro - *Civilizações Clássicas I: Grécia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996, p.297.

²¹⁶ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.344.

²¹⁷ *Idem, ibidem*, p.347

²¹⁸ *Idem, ibidem*, p.347

²¹⁹ POMEROY, Sarah; BURNSTEIN, Stanley; DONLAN, Walter; TOLBERT, Jennifer - *La Antigua Grecia: Historia política, social y cultural*. Barcelona: Editorial Crítica, 2011, p.225.

²²⁰ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.57.

grega, relativas às diversas modalidades olímpicas, pois como afirmado por M. H. da Rocha Pereira, «O estudo dos vasos [...], deleita-nos, como verdadeira arte que é, e documenta-nos sobre os mais variados aspetos da vida e da cultura grega».²²¹



Figura 17. Corrida revestida de armas.

Com base nos painéis figurativos dos vasos seleccionados, elencámos as diversas provas atléticas, disputadas em Olímpia. Em primeiro lugar, os alunos analisaram uma imagem onde se podia observar um atleta conduzindo um carro de quatro cavalos (Fig.4, p.36), sendo esclarecido que a mesma era referente a uma das provas equestres, pois existiam três (carros de quatro cavalos, carros de dois cavalos, cavalo de sela). Sendo ainda explicado que, as corridas de carros eram a prova «aristocrática» dos Jogos.²²²

Em seguida, abordámos as provas de corrida, distinguindo-as (eram percorridas várias distâncias), atribuindo-se realce à corrida revestida de armas (Fig.17), onde os atletas concorriam completamente nus (permitindo a apreciação da beleza do corpo do atleta), envergando elmo e escudo.

²²¹ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.625.

²²² COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.57.

Posteriormente, foram difundidas diversas imagens, tendo os alunos de identificar as modalidades de combate representadas nas mesmas. Na primeira imagem, os alunos facilmente perceberam tratar-se de luta (Fig.18), enquanto a segunda imagem foi associada corretamente ao pugilato (Fig.19). No entanto, a terceira representação (Fig.20) trouxe algumas dificuldades ao nível da significação. Foi então solicitado aos alunos, que tivessem em conta as mãos dos atletas, pelo facto de estes envergarem *himantes*, ou seja, tiras de couro, usadas como proteção para as mãos. Sendo ainda referido o facto de os dois atletas lutarem no solo. No fundo, através destas indicações tentámos dar pistas para que os alunos discorressem sobre o documento apresentado, chegando à modalidade retratada (Pancrácio), pois o estilo de proteção utilizado nas mãos dos atletas bem como a posição corporal destes pode determinar o estilo de luta dos competidores.



Figura 18. Luta.



Figura 19. Pugilato.



Figura 20. Pancrácio (luta e pugilato combinados).

A última modalidade a ser abordada, seria o pentatlo, através da observação de uma fonte material (Fig.21), previamente preparada e distribuída aos alunos. Com o objetivo de testar a capacidade de análise dos discentes, foi solicitada uma observação pormenorizada ao referido documento, pois como afirma Silvânia Gomes, os alunos parecem ter dificuldade em realizar essa leitura, considerando a Iconografia «algo como uma simples ilustração, sem grande importância».²²³

Foi assim exigido aos alunos, que reconhecessem, através da imagem contida em um fragmento de cerâmica, as modalidades correspondentes ao pentatlo. Sendo de destacar, que a referida análise foi realizada a pares, pois como afirma Miguel Monteiro, «Todo o trabalho de pesquisa ganha mais valor se efetuado em grupo», pois «O grupo serve para os alunos adquirirem espírito solidário, cooperante e responsável».²²⁴



Figura 21. Pintura em fragmento de cerâmica alusiva ao pentatlo (luta, lançamento do dardo, lançamento do disco, corrida, salto em comprimento).

Os últimos minutos de aula, foram aproveitados para explicar que o prémio atribuído aos atletas não tinha valor pecuniário: era uma coroa de folhagem da árvore simbólica de Hércules, a oliveira brava. Lutava-se, portanto, unicamente pela honra.²²⁵ Ou seja, o jovem grego quando competia na luta, na corrida ou nos lançamentos durante

²²³ GOMES, Silvânia Oliveira - *Iconografia: imagens, interpretações e novas abordagens no ensino de História*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2016, p.12. Tese de Mestrado em Ciências da Educação.

²²⁴ MONTEIRO, Miguel - Ensino da História. In VEIGA, Feliciano (coord.) - *O ensino na Escola de hoje – teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018. pp. 241-263.

²²⁵ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.345.

os JO, pensava na glória da sua cidade natal, na medida em que era nela que ele queria projetar o seu próprio sucesso.²²⁶

Concluímos, declarando terem os JO na Antiguidade, contribuído poderosamente para o desenvolvimento de artes como a poesia e a música, na forma de epinícios aos vencedores, e a escultura, pois muitos dos atletas vencedores eram comemorados em estátuas, prática essa que determinou o desenvolvimento do nu.²²⁷

Por último, enviámos um trabalho para casa, sendo solicitado um resumo da matéria abordada na aula.

Em relação à planificação proposta, os alunos não analisaram os Documentos 18 C e D das páginas 56 e 57 do manual, sendo esclarecido que tal tarefa seria realizada na aula seguinte. Contudo, há a destacar o entusiasmo dos alunos, notando-se o interesse pela temática abordada.

Aplicação da análise aos documentos iconográficos

A abordagem interpretativa de várias fontes materiais/iconográficas, privilegiou na presente sessão, as imagens contidas na cerâmica panatenaica, pois estudá-las permite aos alunos refletir, a partir da representação do corpo dos competidores.²²⁸ Além da forma humana, é recorrente nos vasos de forma geral, a nudez do corpo masculino em momentos de preparo físico e durante as competições, revelando-se um testemunho primordial, que permite a reconstituição das provas olímpicas.

²²⁶ COSTA, Alcides Vieira - *Estratégias das Organizações Desportivas. As Grandes Linhas Ideológicas de Orientação Estratégica do Comité Olímpico Internacional: de Atenas (1896) a Pequim (2008)*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2012, p.18. Tese de Doutoramento.

²²⁷ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.351.

²²⁸ MARTINS, Camilla Miranda - A cerâmica grega e suas relações sociais, culturais e religiosas: um estudo dos vasos de tipo panatenaico entre 550 a.C. e 320 a.C. *Revista Memorare*. Vol.1, nº 1 (2013), pp. 199-206. [Consult. 3 de dezembro 2019]. Disponível em WWW: <URL: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupeg/issue/view/125/showToc

1.4. DESCRIÇÃO DA QUARTA AULA LECIONADA

No dia 20 de novembro de 2019, lecionámos a quarta aula na turma 10º E de Línguas e Humanidades. A mesma decorreu entre as 11:50 e as 12:50, na sala A 102 e estiveram presentes 28 alunos.

A presente sessão tratou os conteúdos programáticos da subunidade, 1.2. – Uma cultura aberta à cidade (Módulo 1 – Unidade 1. O modelo ateniense) e teve o seguinte sumário: «As grandes manifestações cívico-religiosas (conclusão). A educação ateniense para o exercício público do poder».

Esta sessão, incidiu igualmente sobre os pontos 1.2.1 (As grandes manifestações cívico-religiosas) e 1.2.2 (A educação para o exercício do poder) e teve como objetivos: concluir a temática sobre os Jogos Olímpicos na Antiguidade, relacionar a educação ateniense, durante o período clássico, com a formação integral do indivíduo e o exercício da cidadania.

Após registarmos a presença dos alunos, ditarmos o sumário e explicitarmos os objetivos da sessão solicitámos a um discente que lesse em voz alta, o Documento 18 C da página 56 do manual (Fig.22), sendo levada a cabo a análise do mesmo, no momento seguinte.

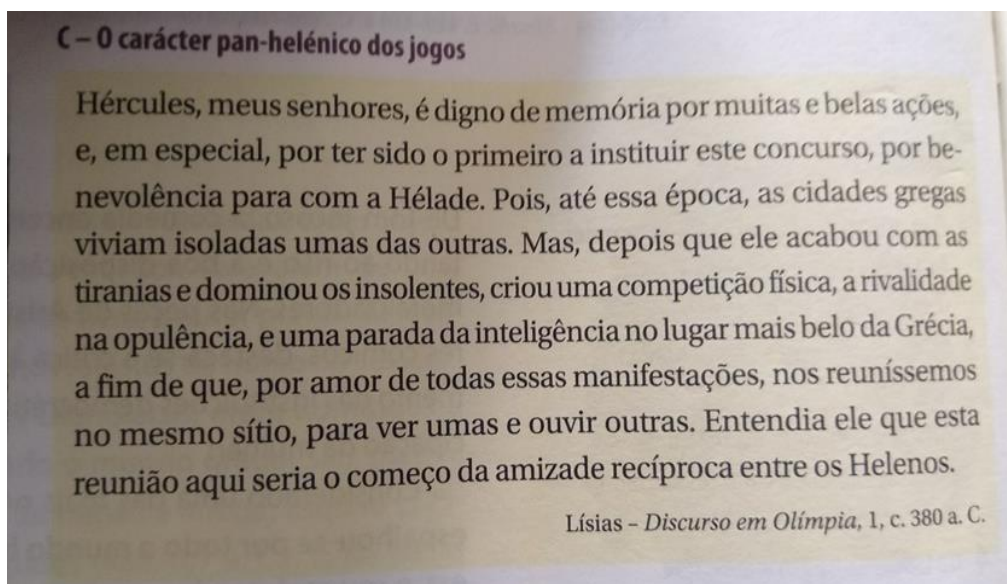


Figura 22. Documento 18 C da página 56 do manual, alusivo ao papel desempenhado pelos Jogos Olímpicos, no mundo grego.

Pretendeu-se com a interpretação do respetivo documento, reforçar mais uma vez, o carácter pan-helénico dos Jogos (conceito explicado na aula anterior), bem como, levar os alunos a interiorizarem o facto de os Jogos Olímpicos, terem constituído para os Gregos uma força centrípeta, e como observado por M. H. da Rocha Pereira «representarem um dos raros vínculos de amplitude nacional».²²⁹

O facto de nos determos com algum detalhe na temática dos Jogos Olímpicos deveu-se não apenas ao interesse dos alunos por este assunto, mas principalmente pelos Jogos serem uma forma de devoção tipicamente grega²³⁰, alcançando enorme projeção²³¹ e constituindo-se como um marco fulcral na vida helénica, assinalando profundamente a sua vivência social.²³²

Após concluirmos a temática das grandes manifestações cívico-religiosas, partimos para o segundo objetivo da sessão, abordando a educação ateniense no período clássico. Seguiu-se então um dos momentos mais aguardados. Com a finalidade de os alunos interpretarem e compreenderem a importância do ideal de coragem no homem homérico, projetámos um excerto do filme *Troia*, no qual Aquiles lutou e venceu o «gigante» Boagrius (Fig.23). Contudo, houve a preocupação de contextualizar a cena do filme em questão, sendo explicado que aquela película (que a maioria dos alunos desconhecia), tinha por base a Guerra de Troia, retratada na obra *Ilíada*, escrita por Homero – foi igualmente esclarecido que este poeta que terá vivido no séc. VIII a.C. e de quem se sabe muito pouco, terá escrito as obras-primas *Ilíada* e *Odisseia*, muito provavelmente com base em relatos orais.²³³ Acrescentámos ainda, ser a *Ilíada* um poema de guerra, que propunha como ideal, simbolizado no seu herói principal, Aquiles, a coragem e a superioridade em combate.²³⁴ Ou seja, os Gregos valorizavam sobremaneira estas duas capacidades, sendo esta a forma de se superiorizarem aos outros (aretê²³⁵) para

²²⁹ FERREIRA, José Ribeiro - *Civilizações Clássicas I: Grécia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996, p.299.

²³⁰ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.57.

²³¹ FERREIRA, José Ribeiro - *Civilizações Clássicas I: Grécia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996, p.297.

²³² *Idem, ibidem*, p.298

²³³ *Idem, ibidem*, p.57

²³⁴ *Idem, ibidem*, p.65

²³⁵ Excelência, superioridade, virtude.

não envergonharem a linhagem paterna.²³⁶ Contudo, o ideal homérico de educação compreendia uma dualidade entre o homem de ação (Aquiles na *Ilíada*) e o homem de sabedoria (representado por Ulisses na obra *Odisseia*). Se Aquiles reproduzia a coragem e a superioridade em combate, Ulisses representava a astúcia, a perspicácia, a capacidade de se desenvencilhar das situações mais difíceis.²³⁷

No fundo, as duas obras de excelência da literatura grega – *Ilíada* e *Odisseia* –, constituíram uma verdadeira bíblia para os Gregos. Estudadas nas escolas e frequentemente aprendidas de cor, exerceram um papel determinante na educação, ao oferecerem, como paradigma à admiração dos ouvintes e dos leitores, o valor e a atuação das diversas figuras,²³⁸ esperando-se que os ideais personificados por heróis como Aquiles, fossem seguidos por todos os Gregos.



Figura 23. Excerto do filme *Troia*, no qual o lendário Aquiles enfrenta e derrota o adversário Boagrius, numa clara demonstração de coragem e superioridade.

²³⁶ FERREIRA, José Ribeiro - *Civilizações Clássicas I: Grécia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996, p.65.

²³⁷ *Idem, ibidem*, pp.65-66

²³⁸ *Idem, ibidem*, p.25

Foi ainda esclarecido, que a educação grega viveu alguns paradigmas. Por exemplo na época arcaica o ensino era, a princípio, exclusivamente militar, aos poucos, porém, vai sendo substituído por um sistema de desenvolvimento harmónico das faculdades. O lugar onde isso primeiro se verifica é Atenas; a época é o século VI a.C.²³⁹ Posteriormente, aclarámos que as observações que se seguiriam referir-se-iam principalmente àquela polis grega, e ao período clássico, não apenas por ser a fase do auge e que melhor se conhece, mas também a que o Programa do 10º ano reconhece.

No momento seguinte, detivemo-nos na observação de dois documentos iconográficos (Fig.24), previamente distribuídos aos alunos. Mais uma vez, pretendeu-se que os alunos conseguissem selecionar informação sobre o tema em estudo, formulando hipóteses simples de interpretação e elaborando uma síntese oral a partir da informação recolhida.



Figura 24. Imagens contidas na cerâmica ática, relacionadas com a educação na Grécia Antiga.

²³⁹ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.369.

Em primeiro lugar, começámos por interrogar sobre qual o tipo de fonte a que as imagens diziam respeito. A resposta foi rápida e assertiva, declarando os alunos tratar-se de uma fonte material. Já no tocante à análise do conteúdo dos documentos, teve de haver alguma persistência, no sentido de os alunos prestarem mais atenção às duas imagens. Percebendo, finalmente, com algum esforço, que ambas as pinturas estavam relacionadas com a educação na Grécia Antiga.

Com base nos documentos iconográficos, foi referida a importância do *grammatistes* (imagem da esquerda), como mestre de ler e escrever, que parece datar só dos começos do século V a.C.²⁴⁰ E ainda, do *kitharistes* (imagem da direita), que ensinava as crianças a tocar cítara²⁴¹ (foi perguntado aos alunos se sabiam o que era), para se acompanharem enquanto cantavam as obras dos grandes poetas.²⁴² A poesia e a música tinham um valor psicagógico²⁴³, pretendendo-se fazer penetrar na alma das crianças o ritmo e a harmonia, fornecendo-lhes modelos que lhes despertassem a emulação.²⁴⁴

No momento seguinte, esclarecemos que foi com os Gregos que o problema educativo se colocou pela primeira vez, ou seja, é com os Gregos que a educação se coloca como um problema decisivo para o destino do Homem. Para os Helenos o homem só era homem pela educação e só valia pela educação.

Por último, e tal como previsto na planificação, iniciámos a análise do Documento 19 da página 58 do manual, referente ao projeto educativo grego. Mais uma vez, solicitámos aos alunos a leitura em voz alta, tentando em seguida retirar as principais ideias do documento, com base na decomposição do mesmo, parágrafo por parágrafo. Contudo, devido ao adiantar da hora, não foi possível terminarmos a análise do documento, tarefa essa, adiada para a sessão seguinte.

²⁴⁰ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.372.

²⁴¹ Instrumento de cordas.

²⁴² PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.371.

²⁴³ Evocação das almas do outro mundo.

²⁴⁴ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.374.

Aproveitando o facto de o conteúdo da nossa sessão se centrar na temática da educação durante o período clássico grego, achámos pertinente, despertar nos alunos, a consciência do ensino como força transformadora da realidade vigente. Por esse motivo, a meio da sessão, declarámos em voz alta, que independentemente da cor, do local de onde vimos ou da profissão que os nosso pais possam exercer, o principal é a Educação. Pois só a partir da Educação o homem evolui verdadeiramente, tornando-se capaz de promover mudanças importantes na sociedade. Por essa razão, acrescentámos ainda, devemos colocar a Educação durante toda a vida no coração da sociedade. Este momento, porventura o mais sublime da sessão, serviu igualmente, para elevar o espírito da turma, pois uma parte dos alunos da turma 10º E é originária de contextos socio económicos desfavorecidos, sendo por isso necessário perceberem, que há alguém que acredita nas suas capacidades independentemente do local de onde proveem.

Em relação à presente sessão, há ainda a destacar o interesse dos alunos no visionamento do excerto do filme *Troia*. Uma das características do vídeo, é o facto de este, não depender da leitura para transmitir um significado. O vídeo é um dos recursos que pode ser explorado devido ao impacto audiovisual que tem, e não podemos esquecer que as gerações atuais estão a crescer num ambiente de muita cor e dinamismo na transmissão da informação, estando acostumados a que a informação lhes seja transmitida através de animações, música, etc.²⁴⁵

Aplicação da análise aos documentos iconográficos

Nesta aula, destacámos mais uma vez, as figuras contidas na cerâmica ática, por permitirem construir um conhecimento acerca da sociedade que as produziram, revelando aspetos relacionados com o quotidiano da Grécia Antiga. Exibindo, desta feita, imagens ilustrativas do contexto educacional no período clássico grego, sobressaindo duas figuras incontornáveis desse período, o *grammatistes* e o *kitharistes*.

²⁴⁵ RAMOS, Luis; FLORES, Teresa - El vídeo como recurso didáctico para reforzar el conocimiento. Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia. *Universidad de Guadalajara Virtual*. N.º 3 (2014). [Consult. 3 de dezembro 2019]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.udgvirtual.udg.mx/remei/index.php/memorias/article/view/3/4>

1.5. DESCRIÇÃO DA QUINTA AULA LECIONADA

A quinta aula foi lecionada no dia 22 de novembro de 2019, realizou-se na turma 10ª E de Línguas e Humanidades e contou com a presença do supervisor pedagógico, Professor Doutor Miguel Monteiro, coordenador do Mestrado em ensino de História.

A presente aula, que decorreu entre as 08:15 e as 09:15, e na qual estiveram presentes 21 alunos, incidiu sobre os conteúdos programáticos da subunidade, 1.2. – Uma cultura aberta à cidade (Módulo 1 – Unidade 1. O modelo ateniense) e teve o seguinte sumário: «A educação ateniense para o exercício público do poder (conclusão). A arquitetura grega, expressão do culto público e da procura da harmonia».

Esta sessão, deteve-se sobre os pontos 1.2.2 (A educação para o exercício público do poder) e 1.2.3 (A arquitetura e a escultura, expressão do culto público e da procura da harmonia) e teve como objetivos: finalizar os conteúdos relativos à educação ateniense no período clássico, identificar as principais características da arquitetura grega durante a mesma fase.

Com o intuito de verificarmos os recursos didáticos chegámos antecipadamente à sala de aula, «preparando o terreno». Posteriormente, esperámos pelo toque de entrada, deixando os alunos instalarem-se devidamente e procedemos à respetiva chamada, apresentando de seguida os «visitantes», onde se encontrava o Professor Miguel Monteiro, mas igualmente os mestrandos do primeiro e segundo ano.

Tal como combinado na aula anterior, dedicámos os primeiros minutos da sessão à análise do Documento 19 da página 58 do manual. Com esse desígnio, solicitámos aos alunos a síntese oral de cada parágrafo, tentando concluir com uma ideia geral.

Assim, tendo em conta os dois primeiros parágrafos, os alunos interiorizaram, com alguma ajuda que, na Grécia Antiga, durante o período clássico, os pais esforçavam-se para que os filhos se tornassem o mais perfeitos possível, moldando-lhes o carácter, através de princípios morais passíveis de orientar a ação humana. Para além disso, depois de entrarem na escola, os mestres (aproveitámos para recuperar o conceito de *grammatistes*) obrigavam a decorar os poemas (principalmente os homéricos), nos quais se encontravam muitas exortações e encómios da valentia dos antigos, para que as crianças os imitassem

e se esforçassem por ser igual a eles.²⁴⁶ Por essa razão – explicámos –, Homero fora considerado o educador da Grécia,²⁴⁷ pois os seus poemas estavam carregados de ideais e valores que marcaram profundamente a vida dos Gregos.

Ainda outras ideias a retirar do documento foram: o facto de os mestres de cítara (perguntámos aos alunos se ainda se recordavam do seu nome) contribuírem para tornar as crianças mais sensíveis ao ritmo e à harmonia; a importância do pedotriba (mestre de educação física) para o desenvolvimento das capacidades físicas das crianças, a fim de estas não serem forçadas à cobardia, por fraqueza corpórea.²⁴⁸ Com base neste último parecer, achámos pertinente fazer a ligação com o Documento 20 da página 59 do manual (Fig.25), no qual Platão evoca a necessidade de um equilíbrio entre corpo e mente. Ou seja, para os Gregos, exercitar o corpo era tão necessário como desenvolver a mente (mente sã em corpo sã).²⁴⁹

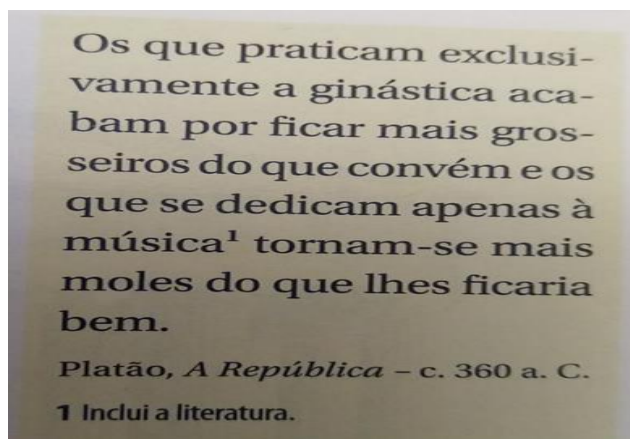


Figura 25. Documento 20 da página 59 do manual, evocando a necessidade de equilíbrio entre a educação intelectual e a preparação física.

Como forma de findarmos a temática da educação, solicitámos aos alunos a leitura e comentário do último parágrafo do Documento 19, concluindo-se que o fenómeno educativo grego propunha como ideal a virtude²⁵⁰ e o equilíbrio entre o corpo a mente e

²⁴⁶ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.58.

²⁴⁷ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.149.

²⁴⁸ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.58.

²⁴⁹ *Idem, ibidem*, p.59

²⁵⁰ FERREIRA, José Ribeiro - *Civilizações Clássicas I: Grécia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996, p.30.

o espírito. Sendo necessário que os jovens se convertessem em homens cultos, corajosos, sensíveis ao belo e, sobretudo, empenhados na vida política da cidade,²⁵¹ através da participação nas assembleias, do exercício das magistraturas ou de animadas discussões na ágora.²⁵²

Em seguida, partimos para o segundo objetivo da aula, «Identificar as principais características da arquitetura grega durante o período clássico». Com esse propósito optámos por intercalar a comunicação verbal envolvente e objetiva, com o recurso ao projetor data-vídeo, aproveitando os discentes para tirarem apontamentos através dos slides.

Assim, começámos por afirmar que algumas das construções atuais como edifícios governamentais, instituições bancárias e cidades universitárias trazem-nos à memória os antigos templos gregos (demos o exemplo da entrada principal da Faculdade de Letras de Lisboa), tal devendo-se ao facto de a Civilização ocidental ser herdeira da cultura greco romana.²⁵³



Figura 26. Entrada principal da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, a fazer lembrar um templo grego (acervo próprio).

²⁵¹ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.58.

²⁵² *Idem, ibidem*, p.59

²⁵³ DAVIES, Penelope; DENNY, Walter; HOFRICHTER, Frima; JACOBS, Joseph; ROBERTS, Ann; SIMON, David - *A Nova História da Arte de Janson – A tradição ocidental*. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p.107.

Foi ainda referido que, a certa altura, no século VII a.C., os arquitetos gregos começaram a construir os templos em pedra e não em madeira, como era até então costume.²⁵⁴ A arquitetura grega era essencialmente religiosa²⁵⁵ e o edifício-tipo por excelência era o templo,²⁵⁶ reservando-se para este, os projetos mais minuciosos e os materiais mais ricos.²⁵⁷ Para além disso, procurava-se a proporção, através de medidas matematicamente precisas, a harmonia e leveza, que segundo o espírito clássico, distinguiam as coisas belas.²⁵⁸

Seguidamente, explicámos que o crescimento da consciência cívica na Grécia Antiga também se expressou arquitetonicamente: edifícios e espaços inteiros eram dedicados a determinadas funções políticas, religiosas e mercantis que serviam a muitas pessoas de uma só vez – era a comunidade.²⁵⁹ A complexidade das relações humanas exigia a especialização dos espaços, nesse sentido era fundamental organizar espacialmente as áreas atendendo à segurança e às práticas sociais de todos os habitantes. No fundo o poder político interferiu na disciplina do espaço ou como afirma Gláucia de Lemos, «[...] a atitude grega é de *personalizar* a cidade, atribuindo a ela uma forma humana, o próprio «corpo político» que reflete o axioma no qual o homem é a medida de todas as coisas [...]».²⁶⁰

Face a esta exposição, interrogámos sobre alguma dúvida que pudesse existir. Contudo, a resposta dos alunos foi negativa, avançando nós na matéria, declarando que do século VI a.C. ao IV a.C., Atenas assistiu ao ápice de um desenvolvimento sem paralelo na história.²⁶¹

²⁵⁴ DAVIES, Penelope; DENNY, Walter; HOFRICHTER, Frima; JACOBS, Joseph; ROBERTS, Ann; SIMON, David - *A Nova História da Arte de Janson – A tradição ocidental*. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p.114.

²⁵⁵ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.60.

²⁵⁶ FERREIRA, José Ribeiro - *Civilizações Clássicas I: Grécia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996, p.312.

²⁵⁷ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.60.

²⁵⁸ *Idem, ibidem*, p.60

²⁵⁹ LEMOS, Gláucia de - *Formas políticas e urbanismo grego: a arquitetura monumental como representação do poder entre os séculos VI e IV a.C.* Universidade de São Paulo, 2016, p.10. Dissertação de Mestrado em Arqueologia.

²⁶⁰ *Idem, ibidem*, p.10

²⁶¹ *Idem, ibidem*, p.38

Em seguida, e ao mesmo tempo que projetávamos as imagens de alguns templos (Fig.27), declarámos que, o que primeiro nos chama a atenção nestes é a singeleza das suas linhas. Os Gregos não desconheciam o arco, mas, nos seus edifícios, raramente utilizaram linhas curvas, construindo a partir do sistema trílito, isto é, dois suportes verticais (as colunas) unidos por uma laje horizontal (a arquitrave).²⁶²



Figura 27. Templos de Hefesto (imagem da esquerda) e de Atena (imagem da direita), ambos em Atenas.

Após este esclarecimento, solicitámos aos alunos que observassem o Documento 21.4 da página 60 do manual, onde aparecia uma imagem referente ao sistema trílito (Fig.28), sendo explicado que na Grécia Antiga, não existiam muitos dos materiais de construção hoje existentes, e que por essa razão, os blocos de pedra assentavam sem argamassa, o que exigia corte e aparelhamento de precisão para obter juntas perfeitas.²⁶³

A respeito desta elucidação, foi interessante constatar que um dos alunos mais distraídos e que menos participa, revelou-se desta feita extremamente curioso e interessado nas técnicas de construção gregas, questionando de forma pertinente, com

²⁶² COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.60.

²⁶³ DAVIES, Penelope; DENNY, Walter; HOFRICHTER, Frima; JACOBS, Joseph; ROBERTS, Ann; SIMON, David - *A Nova História da Arte de Janson – A tradição ocidental*. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p.116.

quem tinham os gregos aprendido a talhar a pedra, ou ainda, se uma tempestade forte era capaz de derrubar um templo. Em relação à primeira pergunta, prontamente esclarecemos que os especialistas creem que os gregos aprenderam a maioria das suas técnicas de corte de pedra e de trabalho em alvenaria com os egípcios.²⁶⁴ Já em relação à segunda questão, aclarámos que, devido ao elevado peso da arquitrave (algumas toneladas), não havia intempérie que derrubasse tais construções, até porque quando necessário, utilizavam-se ganchos ou grampos de metal para unir os blocos.²⁶⁵

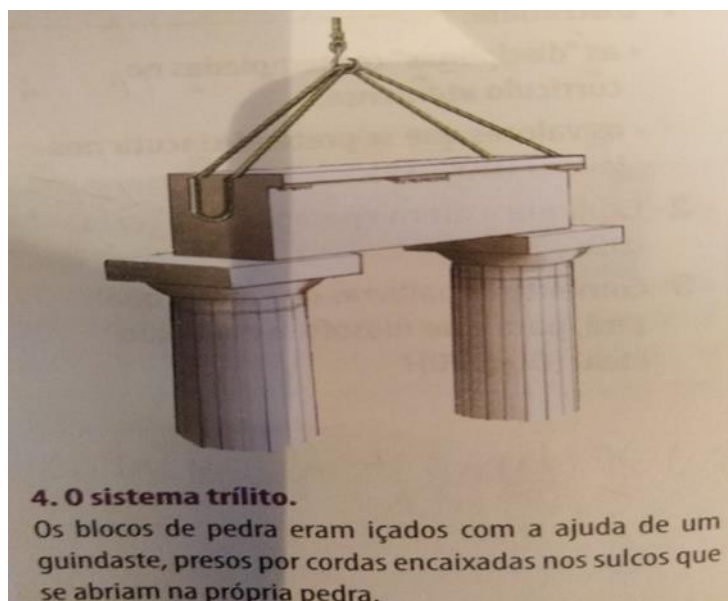


Figura 28. Documento 21.4 da página 60 do manual, alusivo ao sistema trilito (três elementos) de construção grega.

Após satisfazermos a curiosidade dos alunos, afirmámos que os primeiros gregos que escolheram trabalhar em pedra ter-se-ão inspirado em três fontes principais: as arquiteturas em pedra micénica e egípcia e a arquitetura grega pré-arcaica em madeira e tijolo.²⁶⁶ Para além disso, a vontade de construir obras perfeitas levou à criação de ordens arquitetónicas, que definiam com rigor matemático as medidas de cada um dos elementos do edifício.²⁶⁷

²⁶⁴ DAVIES, Penelope; DENNY, Walter; HOFRICHTER, Frima; JACOBS, Joseph; ROBERTS, Ann; SIMON, David - *A Nova História da Arte de Janson – A tradição ocidental*. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p.116.

²⁶⁵ *Idem, ibidem*, p.116

²⁶⁶ *Idem, ibidem*, p.116

²⁶⁷ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.60.

Declarámos igualmente, ter a arquitetura grega servido de modelo a outras civilizações ao longo dos tempos, disseminando-se por uma larga área entre a Europa, África e Ásia.

Com o intuito de os alunos perceberem o que era uma Ordem arquitetónica (pelo facto de ser um conceito estruturante), acrescentámos que, «ordem» sugeria «uma qualidade imutável, um código rígido de construção».²⁶⁸ Tendo-se distinguido três ordens: a dórica, mais antiga e mais sóbria,²⁶⁹ com origem em Corinto²⁷⁰; a jónica, mais leve e graciosa²⁷¹, que se desenvolve nas ilhas do mar Egeu e na costa da Ásia Menor²⁷²; a coríntia, pouco utilizada, que não é mais do que uma variante da ordem jónica.²⁷³

Posteriormente, solicitámos aos alunos que examinassem pormenorizadamente o Documento 22 da página 61 do manual, a fim de enunciarem as principais diferenças entre as três ordens arquitetónicas gregas (Fig.29).

Assim, um dos alunos começou por interpretar o respetivo documento, afirmando que a principal distinção se verificava ao nível da base das colunas, enquanto outro apontou o friso como elemento diferenciador. Entretanto, e pelo facto de vários alunos quererem dar a sua opinião, foi exigido que levantassem o braço, respondendo à vez.

De facto, foi interessante constatar o interesse dos alunos, na averiguação das diferenças entre as diversas ordens arquitetónicas, como que num jogo lúdico.

²⁶⁸ DAVIES, Penelope; DENNY, Walter; HOFRICHTER, Frima; JACOBS, Joseph; ROBERTS, Ann; SIMON, David - *A Nova História da Arte de Janson – A tradição ocidental*. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p.114.

²⁶⁹ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.60.

²⁷⁰ DAVIES, Penelope; DENNY, Walter; HOFRICHTER, Frima; JACOBS, Joseph; ROBERTS, Ann; SIMON, David - *A Nova História da Arte de Janson – A tradição ocidental*. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p.114.

²⁷¹ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.60.

²⁷² DAVIES, Penelope; DENNY, Walter; HOFRICHTER, Frima; JACOBS, Joseph; ROBERTS, Ann; SIMON, David - *A Nova História da Arte de Janson – A tradição ocidental*. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p.114.

²⁷³ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.60.

Após dois ou três minutos, alguns discentes chegaram à conclusão pretendida, assegurando que a principal diferença estava no capitel. Aproveitando as várias respostas dos alunos, esclarecemos que as três ordens se distinguiam pelas colunas de capitéis diferenciados, bem como pelo tratamento dado à arquitrave e ao friso.²⁷⁴

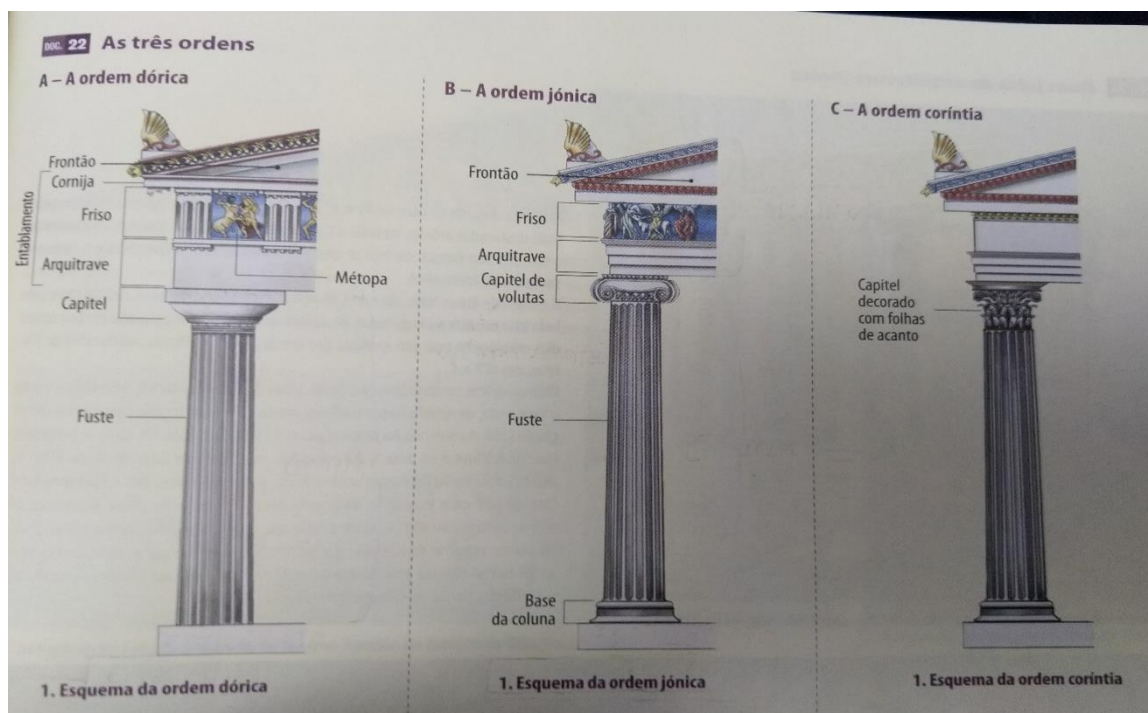


Figura 29. Perfis dos estilos dórico, jónico e coríntio (Documento 22 da página 61 do manual).

De forma eloquente, afirmámos que as colunas jónicas diferiam das congêneres dóricas pela base ornamentada, talvez introduzida para proteger a base da chuva.²⁷⁵ O capitel da ordem dórica era extremamente simples, composto por ábaco e equino, enquanto nas ordens jónica e coríntia os capitéis eram mais elaborados. A coluna jónica, menos grossa que a dórica, lembrava uma planta em crescimento, como se fosse uma palmeira estilizada.²⁷⁶ Já a ordem coríntia, muito semelhante à jónica, distinguia-se pelo

²⁷⁴ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.62.

²⁷⁵ DAVIES, Penelope; DENNY, Walter; HOFRICHTER, Frima; JACOBS, Joseph; ROBERTS, Ann; SIMON, David - *A Nova História da Arte de Janson – A tradição ocidental*. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p.115.

²⁷⁶ *Idem, ibidem*, p.115

capitel profusamente decorado com folhas de acanto.²⁷⁷ Para além disso, na ordem dórica a arquitrave era lisa, enquanto na ordem jónica se dividia em três faixas ligeiramente salientes.²⁷⁸ Por sua vez, os frisos dórico e jónico eram ricamente decorados com baixos-relevos (com motivos principalmente religiosos).

Através da projeção de uma imagem reconstituída a computador (Fig.30), esclarecemos igualmente, que ao contrário do que se pensa, os templos eram ricamente decorados e pintados. Contudo, ao fim de 2 500 anos, e sujeitos às mais diversas intempéries, todos os templos praticamente, perderam as suas cores.



Figura 30. Reconstituição de um templo com o friso ricamente decorado e pintado.

Com base na imagem projetada, o mesmo aluno que anteriormente demonstrara interesse pela arquitetura grega, interrogou desta vez, «Como era construído o telhado dos templos?». Saciámos a curiosidade do discente, declarando que a cobertura era feita em placas de terracota sobre vigas de madeira, utilizando-se barrotes para o travamento do teto.²⁷⁹ Através desta questão, percebemos o quão bem preparados cientificamente devemos estar.

²⁷⁷ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.61.

²⁷⁸ *Idem, ibidem*, p.61

²⁷⁹ DAVIES, Penelope; DENNY, Walter; HOFRICHTER, Frima; JACOBS, Joseph; ROBERTS, Ann; SIMON, David - *A Nova História da Arte de Janson – A tradição ocidental*. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p.116.

Como estratégia didática, nos últimos dez minutos da aula, atribuímos aos alunos a tarefa de identificação de uma coluna em cerâmica (Fig.31), previamente transportada para o interior da sala e que colocámos em cima de uma mesa. Este momento, foi não apenas divertido como interessante, pelo facto, de os alunos colocarem em prática o conhecimento adquirido. Um dos alunos começou por afirmar que a coluna exposta dizia respeito à ordem dórica, hipótese rapidamente posta de parte. Ainda outros discentes, declararam tratar-se de uma coluna jónica, devido às volutas. No entanto, três alunos reconheceram tratar-se de uma coluna coríntia, pelo facto de o capitel ser decorado com folhas de acanto.



Figura 31. Coluna em cerâmica, representativa da ordem coríntia.

No cômputo geral, a turma mostrou-se empenhada e interessada, com alguns alunos a colocarem questões pertinentes. Ao nível dos recursos didáticos utilizados, pensamos ter feito a melhor escolha, pois além da componente expositiva, usámos também o manual (através da análise de documentos), recorrendo igualmente à projeção de diapositivos, através do data-vídeo.

Por outro lado, a estratégia de utilizar uma coluna em cerâmica (imitação de uma fonte material), resultou, pois os alunos revelaram bastante interesse, tendo sido este, um dos momentos mais apreciados da aula. A utilização de materiais manipuláveis funciona, como um excelente motor de promoção da comunicação no processo de ensino-aprendizagem, pois permite o desenvolvimento da expressão oral.²⁸⁰

Pensamos que a melhor estratégia para alunos que são passivos, como é o caso da turma 10º E, passa pela utilização dos mais variados recursos didáticos como materiais manipuláveis, imagens apelativas, projetadas através de PowerPoint, os mais variados documentos e outros, pois estes, não apenas possibilitam uma melhor perceção da matéria, como estimulam os alunos pelo facto de estes não apreciarem uma aula totalmente expositiva. No fundo, trazer novas abordagens e recursos para a sala de aula é uma alternativa para motivar os alunos a interessarem-se pelo ensino de forma geral, tentando incorporar ao arsenal de recursos utilizados em classe outras linguagens para além das habituais.²⁸¹

Aplicação da análise aos documentos iconográficos

Apesar de dedicarmos os primeiros minutos da sessão à interpretação de fontes escritas, que permitem aceder ao passado, preservando a memória e a identidade dos povos, privilegiámos, no entanto, a análise de documentos iconográficos (ex.: imagens de templos; Documentos 21.4 e 22, do manual, págs. 60 e 61 respetivamente). Pois como afirma Litz, «Atualmente, o uso de imagens, é uma das formas mais eficazes utilizadas como recurso pedagógico no ensino de História para incrementar o processo de aprendizagem», podendo o aluno associar a imagem que está a ver às informações que já possui.²⁸²

²⁸⁰ MOTA, Ana; GONÇALVES, Adorinda - *Materiais curriculares e práticas de ensino*. Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE), 4 e 5 de março, Instituto Politécnico de Bragança, 2016. pp. 385-392. [Consult. 5 de dezembro 2019]. Disponível em WWW: <URL: [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/incte16_atas%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/incte16_atas%20(3).pdf)

²⁸¹ LITZ, Valesca Giordano - *O uso da Imagem no Ensino de História*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009. [Consult. 5 de dezembro 2019]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>

²⁸² *Idem, ibidem*

1.6. DESCRIÇÃO DA SEXTA AULA LECIONADA

No dia 22 de novembro de 2019, dez minutos após termos lecionado uma aula, regressámos para o cumprimento do segundo tempo letivo, entre as 09:25 e as 10:25, perante a mesma turma (10º E) e na mesma sala (A 102).

A sexta aula, na qual estiveram presentes 24 alunos, incidiu sobre os conteúdos programáticos da subunidade, 1.2. – Uma cultura aberta à cidade (Módulo 1 – Unidade 1. O modelo ateniense) e teve o seguinte sumário: «A escultura grega, expressão do culto público e da procura da harmonia».

Esta sessão, deteve-se sobre os pontos 1.2.3 (A arquitetura e a escultura, expressão do culto público e da procura da harmonia) e teve como objetivos: percorrer a trajetória da escultura grega, com especial enfoque no período clássico, evidenciando a busca da perfeição e a representação segundo cânones de beleza ideal.

Mais uma vez, anotámos as presenças na plataforma online escolar «Inovar mais», e registámos o sumário, expondo, em seguida, os objetivos já mencionados, bem como uma breve síntese dos assuntos a serem abordados.

Em uma abordagem semelhante à da aula anterior (perguntámos se havia alguma dúvida em relação a esta), começámos por afirmar que, em muitos dos locais por onde passeamos encontramos por vezes figuras que nos trazem à memória as antigas estátuas gregas. Com base nesta ideia, projetámos duas imagens referentes às estátuas de dois futebolistas célebres, Eusébio e Cristiano Ronaldo (Fig.32).



Figura 32. Figura de Cristiano Ronaldo, a fazer lembrar as antigas estátuas gregas.

Reconhecidas as estátuas por quase todos os alunos, avançámos nos nossos desígnios, afirmando que, de acordo com fontes literárias, os Gregos esculpiram estátuas muito simples em madeira aos seus deuses no século VIII a.C., mas devido à natureza deteriorável do material, nenhuma delas sobreviveu. Porém, por volta de 650 a.C., os escultores, tal como os arquitetos, fizeram a transição para a escultura em pedra, dando início a uma das mais importantes tradições na arte grega.²⁸³

Por necessidade de contextualização, explicámos ainda que, a ascensão da escultura (e arquitetura) monumental em pedra, terá tido origem no estudo cuidadoso e presencial das obras de arte egípcias e das técnicas utilizadas na sua execução. Este tipo de observação estava à disposição dos mercadores gregos que viviam nas áreas de comércio no lado ocidental do delta do Nilo, com a autorização do faraó egípcio Psametek I (664-610 a.C.).²⁸⁴

Para além disso – referimos –, as primeiras estátuas gregas demonstram afinidades nítidas com as técnicas e os sistemas de proporções utilizados pelos escultores egípcios.²⁸⁵ Sendo disso exemplo uma pequena figura de mulher, de cerca de 630 a.C., talvez proveniente de Creta, e um jovem nu de cerca de 600 a.C. (Fig.33).



Figura 33. Koré (Rapariga). c. 630 a.C. Museu do Louvre, Paris (esq.), Kouros (Rapaz) c. 600-590 a.C. Metropolitan Museum of Art, Nova Iorque (dir.).

²⁸³ DAVIES, Penelope; DENNY, Walter; HOFRICHTER, Frima; JACOBS, Joseph; ROBERTS, Ann; SIMON, David - *A Nova História da Arte de Janson – A tradição ocidental*. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p.118.

²⁸⁴ *Idem, ibidem*, p.118

²⁸⁵ *Idem, ibidem*, p.118

Com base na projeção de ambas as imagens, explicámos que, como os seus antecessores egípcios, estas estátuas (*Koré* e *Kouros*) têm pose frontal rígida e foram concebidas a partir de quatro lados distintos, refletindo a forma do bloco do qual foram esculpidas.²⁸⁶ Contudo – acrescentámos –, apesar de as duas figuras apresentarem cabelo estilizado, em forma de peruca, ao gosto egípcio existem diferenças significativas. Em primeiro lugar, estas esculturas gregas são peças verdadeiramente independentes, separadas do bloco posterior que suporta as figuras de pedra egípcias. Mais ainda, as esculturas gregas incluem espaços vazios (entre as pernas, por exemplo, ou entre os braços e o torso), enquanto as figuras egípcias permanecem imersas na pedra, com os espaços entre as formas parcialmente preenchidos.²⁸⁷

Posteriormente, entramos nas grandes fases, correspondentes a épocas históricas bem marcadas.

Ao abordarmos o período arcaico (meados do século VII até cerca de 480 a.C.), elucidámos que, este foi um período de tentativas, de estudo do corpo e das suas possibilidades, de luta com a pedra, para conseguir antes de mais nada formas realistas. No início os escultores não sabiam como reproduzir o corpo com exatidão, nem até onde podiam talhar a pedra sem correr o risco de ela se partir.²⁸⁸ Declarámos ainda serem figuras típicas desta fase o *kouros* ou jovem de pé, com uma perna à frente e o cabelo em «cortina» (Fig.34) e a *kore*, equivalente feminina, que as convenções faziam representar vestida.²⁸⁹

Após projetarmos a imagem do *Kouros de Anavisos* (Fig.34), elucidámos, que quanto mais esquematizada fosse a figura, mais antiga seria a data de execução.²⁹⁰ Aproveitando este critério, estabelecemos a comparação das figuras, declarando que, em

²⁸⁶ DAVIES, Penelope; DENNY, Walter; HOFRICHTER, Frima; JACOBS, Joseph; ROBERTS, Ann; SIMON, David - *A Nova História da Arte de Janson – A tradição ocidental*. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p.119.

²⁸⁷ *Idem, ibidem*, p.119

²⁸⁸ UPJOHN, Everard; WINGERT, Paul; MAHLER, Jane - *História Mundial da Arte: da Pré-História à Grécia Antiga*. Lisboa, Enciclopédia de Bolso Bertrand, 1972, pp.180-181.

²⁸⁹ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.590.

²⁹⁰ DAVIES, Penelope; DENNY, Walter; HOFRICHTER, Frima; JACOBS, Joseph; ROBERTS, Ann; SIMON, David - *A Nova História da Arte de Janson – A tradição ocidental*. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p.120.

vez do tratamento linear patente no *Kouros* de Nova Iorque²⁹¹ (Fig.33), o escultor modelou a anatomia do *Kouros de Anavisos* em curvas onduladas, podendo imaginar-se, olhando para ele, carne, tendões e ossos na pedra esculpida. No geral, o rosto não tem a mesma aparência de máscara do *Kouros* de Nova Iorque, ainda que tenha os cantos dos lábios repuxados num sorriso artificial, chamado «sorriso arcaico», sem correspondência no olhar. Sendo com base nestas diferenças que os especialistas consideraram o *Kouros de Anavisos* mais «evoluído» do que o *Kouros* de Nova Iorque, datando-o de cerca de 75 anos depois.²⁹²



Figura 34. Estátua do Kouros de Anavisos (c. 540-525 a.C. Mármore. Museu Nacional, Atenas), revelando já um certo progresso no sentido do rigor anatómico.

Já em relação à fase seguinte (entre 480 e 450 a.C.), a que alguns chamam de transição, outros princípios do clássico, outros ainda estilo severo,²⁹³ declarámos que a mesma, caracterizou-se pelo fim das Guerras Persas, em 480 a.C., e consequente

²⁹¹ Assim conhecido por estar exposto no Metropolitan Museum of Art.

²⁹² DAVIES, Penelope; DENNY, Walter; HOFRICHTER, Frima; JACOBS, Joseph; ROBERTS, Ann; SIMON, David - *A Nova História da Arte de Janson – A tradição ocidental*. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p.120.

²⁹³ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.596.

emergência de Atenas, vitoriosa, que evoluiu rapidamente para um império político e económico, o que se traduziu numa grande quantidade de projetos artísticos e arquitetónicos.²⁹⁴ Marcando esta fase o início do período que os Gregos mais tarde, vieram a considerar como o do apogeu da sua escultura e arquitetura.²⁹⁵

Foi ainda explicado que, durante o período severo ocorreu a passagem «do arcaísmo à liberdade e experimentação».²⁹⁶ O choque das guerras persas conduziu a uma mudança de mentalidade, que se traduziu, em escultura, por um gosto pela austeridade e despojamento, um desejo de produzir atitudes firmes e fortes e caras impassíveis, uma tendência também para animar os corpos e revelar as suas capacidades de ação.²⁹⁷ Assim, o tipo estatuariário transformou-se, e a maioria das convenções arcaicas foram abandonadas: o rosto alargou-se, os olhos deixaram de ser rasgados, o nariz e a cabeleira encurtaram, o sorriso cedeu lugar a uma expressão de gravidade serena que se mantém mesmo no esforço e na dor. O corpo é daqui em diante interpretado na sua realidade viva: músculos, tendões, veias, articulações destacam-se, deixando a imobilidade de ser um sinónimo de rigidez.²⁹⁸

Face aos conteúdos expostos, foi solicitado aos alunos que analisassem e comentassem uma figura de Bronze (Fig.35), do século V a.C., relativa ao período severo. Com base na projeção da imagem, um dos alunos começou por afirmar tratar-se de um atleta de lançamento do dardo, enquanto outros realçaram a definição do corpo, principalmente dos abdominais e bíceps. Tendo em conta, os vários comentários, começámos em primeiro lugar por esclarecer que, os historiadores identificaram aquela figura como *Zeus* lançando o raio, ou *Poséidon*, o deus dos mares, arremessando o

²⁹⁴ DAVIES, Penelope; DENNY, Walter; HOFRICHTER, Frima; JACOBS, Joseph; ROBERTS, Ann; SIMON, David - *A Nova História da Arte de Janson – A tradição ocidental*. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p.128.

²⁹⁵ UPJOHN, Everard; WINGERT, Paul; MAHLER, Jane - *História Mundial da Arte: da Pré-História à Grécia Antiga*. Lisboa, Enciclopédia de Bolso Bertrand, 1972, p.199.

²⁹⁶ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.596.

²⁹⁷ MAFFRE, Jean-Jacques - *O Século de Péricles*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1993, p.112.

²⁹⁸ *Idem, ibidem*, p.113

tridente,²⁹⁹ destacando em seguida, o notável dinamismo comparativamente às estátuas que tínhamos observado anteriormente. Ou seja, o magnífico bronze ilustra o ponto de viragem na arte grega, sendo de realçar o poder de observação do artista que a trabalhou, e a sua compreensão dos corpos em movimento.³⁰⁰



Figura 35. Estátua de Zeus ou Poséidon (c. 460-450 a.C. Bronze. Museu Nacional de Arqueologia, Atenas), representativa do movimento de forma mais naturalista.

De seguida, a nossa exposição convergiu para a principal fase do nosso estudo, o período clássico (fim das Guerras Persas à morte de Alexandre, *o Grande*, no século IV). Assim, começámos por afirmar que, o líder político mais influente da época, Péricles, fervoroso patrono das artes, desempenhou um papel fundamental na história da cidade de Atenas, dedicando grande parte da sua ação ao embelezamento do ponto mais elevado da cidade, a Acrópole,³⁰¹ cuja direção foi confiada a Fídias.³⁰² Este, o mais célebre dos escultores gregos, concebeu toda a decoração escultórica do Pártenon, sendo em grande parte, responsável pela glória deste templo.³⁰³

²⁹⁹ DAVIES, Penelope; DENNY, Walter; HOFRICHTER, Frima; JACOBS, Joseph; ROBERTS, Ann; SIMON, David - *A Nova História da Arte de Janson – A tradição ocidental*. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p.130.

³⁰⁰ *Idem, ibidem*, p.130

³⁰¹ *Idem, ibidem*, p.128

³⁰² PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, p.602.

³⁰³ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, pp.65-66.

Porém, acrescentámos que, na mesma época, o escultor Míron atingiu o cume da sua arte, através da obra, *O Discóbolo*, uma das esculturas mais famosas da história. Sendo por essa razão, considerado o grande mestre do movimento, que conseguiu expressar sem romper a maravilhosa proporção e o equilíbrio da estátua.³⁰⁴



Figura 36. Documento 26.2 da página 65 do manual, alusivo à obra de Míron, *O Discóbolo* (c. 450 a.C. Mármore. Museu delle Terme, Roma).

Com base na análise do Documento 26.2 da página 65 do manual (Fig.36), explicámos que, Míron transmitiu a essência da ação ao apresentar a figura enrolada em equilíbrio perfeito,³⁰⁵ representando *O Discóbolo*, a escultura grega do período clássico em toda a sua pujança.³⁰⁶

³⁰⁴ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.65.

³⁰⁵ DAVIES, Penelope; DENNY, Walter; HOFRICHTER, Frima; JACOBS, Joseph; ROBERTS, Ann; SIMON, David - *A Nova História da Arte de Janson – A tradição ocidental*. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p.130.

³⁰⁶ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.65.

Prosseguindo a nossa explanação, declarámos que o idealismo escultórico conduziu os artistas à procura da fórmula exata da beleza, encontrando-a, à semelhança do que aconteceu na arquitetura, no rigor das proporções. Sendo Policleto quem as definiu, estabelecendo o cânone, que aplicou nas suas obras, nomeadamente no *Doríforo*.³⁰⁷

Mais uma vez houve oportunidade para os alunos manusearem o manual, analisando o Documento iconográfico 25.1 da página 64 do manual (fig.37). Com base na imagem do *Doríforo*, esclarecemos que Policleto não apenas estudou a anatomia, mas mais do que isso, explorou a simetria, ou seja, as relações entre cada parte e das partes com o todo.³⁰⁸ Consagrando no fundo, um código de proporções ideais (cânone), em que um dos princípios requeria que a altura da cabeça representasse um sétimo da altura total do corpo.³⁰⁹



Figura 37. Documento 25.1 da página 64 do manual, alusivo à escultura de Policleto, *O Doríforo* (c. 450 a.C. Mármore. Museu Archeologico Nazionale, Nápoles), a qual se pensa corresponder às proporções ideais que o seu autor descreveu no seu tratado teórico intitulado *O Cânone*.

³⁰⁷ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.65.

³⁰⁸ DAVIES, Penelope; DENNY, Walter; HOFRICHTER, Frima; JACOBS, Joseph; ROBERTS, Ann; SIMON, David - *A Nova História da Arte de Janson – A tradição ocidental*. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p.131.

³⁰⁹ MAFFRE, Jean-Jacques - *O Século de Péricles*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1993, p.114.

Contudo, antecipando as dúvidas dos alunos, pedimos aos mesmos que explicitassem por palavras próprias o que tinham acabado de ouvir. Percebendo-se através de um silêncio constrangedor que pouco ou nada tinham entendido. Por essa razão, voltámos a explicitar o conceito de cânone de forma ainda mais simples, declarando ter Policleto executado as suas obras tendo a cabeça como medida modular para a altura do corpo, ou seja, *O Doríforo* – enfatizámos –, tinha a altura de sete cabeças.

Nos últimos minutos da aula, fizemos um resumo das principais ideias a reter sobre a escultura grega. Assim, afirmámos que os Gregos fizeram da escultura quatro usos principais: religioso (através da presença imprescindível das estátuas monumentais nos templos); atlético (a grande número de atletas vencedores em Olímpia era consagrada uma estátua); político (representação glífica de um grande acontecimento, ex.: frisos do templo de Atena Nike, com as Guerras Persas); funerário (através das estelas com relevos presentes no *Kerameikos*, maior necrópole de Atenas).³¹⁰ Destacámos, igualmente, a procura da beleza física ideal, bem de acordo com o espírito grego, que sempre valorizou o corpo humano e sempre buscou a perfeição, sendo referido que este ideal do belo, da beleza e da perfeição encontramos-lo praticamente em todas as obras escultóricas, quer representem deuses, jovens atletas ou personalidades ilustres da política ou da cultura.³¹¹ Por fim, apontámos a escultura grega como idealista, pois embora se respeitasse os traços fisionómicos do retratado, procurava-se sempre retocar-lhe as imperfeições.³¹² Sendo lembrado mais uma vez, o conceito de cânone, como um conjunto de regras que Policleto assumiu como ideais e que influenciaram sobremaneira muitos escultores.

Não obstante o ritmo imposto, a aula correu conforme o previsto, cumprindo-se o tempo da planificação. E mais uma vez, a contextualização da matéria lecionada foi apoiada visualmente por slides de PowerPoint, pelo facto de este meio didático suscitar enorme interesse e atenção, aumentando os níveis de concentração dos alunos.³¹³

³¹⁰ PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017, pp.588-589.

³¹¹ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.64.

³¹² *Idem, ibidem*, p.65

³¹³ MONTEIRO, Miguel - Ensino da História. In VEIGA, Feliciano (coord.) - *O ensino na Escola de hoje – teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018. pp. 241-263.

Com o intuito de nos prepararmos adequadamente, tendo em conta o nível de exigência dos conteúdos científicos abordados na presente aula, bem como a especificidade requerida para a exposição dos mesmos, optámos por recorrer principalmente, ao estudo da obra, *A Nova História de Arte de Janson – A tradição ocidental*. No entanto, tentámos ir ao encontro dos alunos facilitando a sua aprendizagem, através de uma linguagem simples e apropriada, utilizando exceccionalmente a terminologia técnica própria da História da Arte.

A análise de documentos do manual, foi igualmente levada a cabo, notando-se desta feita alguma apatia e desinteresse. Apesar de não se verificar quaisquer dificuldades no controlo disciplinar, percebemos, que os conteúdos abordados não foram dos mais motivantes para os alunos. Revelando estes, dificuldades na compreensão de alguns conceitos, em especial o de cânone.

Aplicação da análise aos documentos iconográficos

A aplicação da análise aos documentos iconográficos, visou a observação detalhada de várias imagens projetadas (Figs.32, 33, 34 e 35), bem como a interpretação dos Documentos 25.1 da página 64 e 26.2 da página 65 do manual, referentes às obras-primas de Policleto e Míron respetivamente, *O Doríforo* e *O Discóbolo*. Privilegiando-se na presente sessão, o estudo de algumas das esculturas mais famosas da história.

Com base na exploração de diversas imagens, os alunos foram percebendo a evolução da estatuária grega. Apresentando-se a Iconografia como um «campo pródigo» para explanarmos tal temática.

Tentámos através dos documentos iconográficos de incomparável qualidade, não apenas narrar um pouco da história da arte grega, mas principalmente despertar os sentidos dos alunos, induzindo-os ao pensamento. Pois como afirma Martine Joly, «A análise da imagem (incluindo a imagem artística) pode [...] satisfazer funções diferentes e tão variadas como proporcionar prazer ao analista, aumentar os seus conhecimentos, instruir, permitir a leitura ou a conceção mais eficaz de mensagens visuais».³¹⁴

³¹⁴ JOLY, Martine - *Introdução à análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70, 2019, p.47.

1.7. DESCRIÇÃO DA SÉTIMA AULA LECIONADA

No dia 13 de dezembro de 2019, lecionámos a sétima aula (correspondente ao primeiro tempo de um bloco de 120 minutos) na turma 10º E de Línguas e Humanidades, decorrendo a mesma entre as 08:15 e as 09:15, na sala A 102.

A presente sessão tratou os conteúdos programáticos da subunidade, 2.1 – Roma, cidade ordenadora de um império urbano (Módulo 1 – Unidade 2. O Modelo Romano) e teve o seguinte sumário: «Das magistraturas republicanas ao poder do imperador».

Esta aula, incidiu sobre os pontos 2.1.1 (A cidade que se fez império) e teve como objetivos: em primeiro lugar reconhecer as instituições republicanas romanas, em segundo, relacionar a crise política com a ascensão de Octávio César Augusto e as consequentes mudanças ao nível das instituições na época imperial.

Com o intuito de prepararmos a sessão, chegámos à sala de aula antecipadamente, ligando o computador e verificando se tudo estava em ordem. Após o toque de entrada, procedemos à chamada, verificando-se a presença de 24 alunos, e ditámos o sumário, explicitando em seguida os objetivos da sessão.

Partindo da análise do Documento iconográfico 2.2 da página 77 do manual (Fig.38), avançámos para a exposição dos principais conteúdos. Com recurso à imagem de Cícero discursando, os alunos destacaram o Senado como verdadeiro centro do Governo.



Figura 38. Documento 2.2 da pág.77 do manual (Cícero discursa perante o Senado, quadro de Cesare Maccari, 1880).

Após esta introdução, começámos por explicar que o verdadeiro poder político na República romana, residia na autoridade do Senado, que debatia e supervisionava todas as ações em matéria de política externa, administração civil e finanças. Embora, em teoria, todas as propostas legislativas tivessem de ser confirmadas pelas assembleias populares, na prática, às assembleias só eram levados os assuntos debatidos previamente pelo Senado, a instituição que constituía a base real do governo.³¹⁵

Acrescentámos ainda, que o Senado constituía uma autoridade permanente, formada sobretudo por antigos altos cargos (antigos magistrados, que expirados os mandatos, prosseguiam a sua carreira política como senadores), membros das principais famílias da cidade (cidadãos mais prestigiados).³¹⁶

Posteriormente, com o objetivo de apelar à participação dos alunos, lançámos a seguinte questão, «Era possível governar a República Romana apenas com o Senado?». Aproveitando as respostas dos alunos – que afirmaram não ser possível –, abordámos as assembleias populares mais importantes da época republicana. Com esse intuito, destacámos a Assembleia das centúrias (*comitia centuriata*), instituição já existente no período monárquico e que, durante a República, elegia os magistrados, votava as declarações de guerra, aprovava as leis e atuava como tribunal supremo nos casos de pena capital.³¹⁷ Podendo, no entanto, o Senado, anular uma lei aprovada por este comício.

Já em relação a outra assembleia popular fundamental, o Concílio da Plebe, explicámos ter sido necessária uma grande revolução social (Primeira Secessão da Plebe no século V a.C.) para a sua criação, acrescentando, que era sua incumbência, eleger os tribunos da plebe e aprovar os assuntos que estes lhe apresentavam.³¹⁸

Tendo em conta o contexto político da aula, perguntámos aos alunos «Quantos órgãos de soberania existem em Portugal e quais os seus poderes?» Como a resposta convergiu para o vazio, declarámos que em Portugal existem quatro Órgãos de Soberania: o Presidente da República, a Assembleia da República, o Governo e os Tribunais. Já em relação aos poderes esclarecemos que a Assembleia da República é o órgão legislativo do

³¹⁵ POLO, Susana Soler - *O nascimento de Roma: da fundação à conquista de Itália*. Atlântico Press, 2018, pp.68-69.

³¹⁶ *Idem, ibidem*, p.70

³¹⁷ *Idem, ibidem*, p.91

³¹⁸ *Idem, ibidem*, p.91

Estado Português, o Governo detém o poder executivo e os Tribunais exercem o poder judicial. Usufruindo ainda no nosso sistema de distribuição de poderes do denominado Poder Moderador que se sobrepõe aos outros existentes, sendo a sua especial função a de possibilitar que os restantes poderes se consigam correlacionar entre si.³¹⁹

Seguindo o nosso intento de explanar as restantes instituições republicanas, solicitámos aos alunos a análise do Documento 2 da página 76 do manual (Fig.39), tendo como objetivo o estudo minucioso das magistraturas romanas.



Figura 39. Documento 2 da página 76 do manual, alusivo às instituições republicanas romanas.

Com base no esquema, esclarecemos que os magistrados (eleitos pelos membros das assembleias romanas) representavam o poder executivo e ocupavam-se das tarefas administrativas e militares, que se multiplicavam à medida que Roma aumentava a sua expansão territorial, o que implicou a criação de uma estrutura estatal cada vez mais complexa. Além disso, todas as magistraturas, partilhavam uma série de características, que visavam limitar o poder individual: eram cargos partilhados, eleitos e com duração

³¹⁹ FURTADO, Miguel - *Órgãos de Soberania*. Instituto Superior de Gestão, 2019. [Consult. 7 de janeiro 2019]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.isg.pt/2019/10/11/orgaos-de-soberania/>>

temporal precisa (um ano).³²⁰ Assim, entre os magistrados havia dois cônsules, que eram a autoridade executiva máxima, mas mesmo sendo a autoridade máxima, as suas decisões dependiam da aprovação do Senado. Pelo facto de as esferas civil e militar não estarem separadas na Roma Antiga, os cônsules presidiam ao Senado e propunham leis, mas tinham também o poder de recrutar e comandar exércitos (autoridade militar conhecida como *imperium*). No entanto, havia mecanismos para restringir a acumulação de poderes pelos cônsules. Um deles era o facto de serem eleitos dois cônsules em vez de apenas um (os dois tinham de chegar a acordo, dado que cada um deles tinha direito de veto sobre as decisões do outro).³²¹

Havia igualmente dois pretores, que dispunham também de autoridade militar, ainda que em menor grau que os cônsules; o seu papel principal era a aplicação das leis e a supervisão da justiça. Abaixo dos pretores estavam os edis, dois pares de funcionários a quem cabia inicialmente o controlo do abastecimento de cereais, mas que depressa recebeu outras funções relacionadas com a vida urbana, em concreto, a organização dos jogos públicos, a fiscalização dos mercados e a conservação dos edifícios e ruas. Seguiam-se os questores (eram oito), que se encarregavam das finanças do Estado.³²²

Já em relação aos tribunos da plebe, elucidámos que, foi originalmente o único cargo aberto aos plebeus, mediante o qual podiam exercer pressão para concretizar as suas aspirações políticas. O cargo de tribuno (eram dez) foi criado com o propósito de proteger os plebeus dos abusos dos patrícios, mas viria a transformar-se numa instituição de defesa de todos os cidadãos contra os abusos dos magistrados. Os tribunos da plebe também podiam fazer propostas legislativas ao Concílio da Plebe, que convocavam e presidiam.³²³

Por outro lado, existia uma magistratura adicional com certas particularidades: a censura. De cinco em cinco anos, eram eleitos dois censores entre todos os ex-cônsules, que permaneciam no cargo durante um máximo de 18 meses, cujo dever principal era realizar o censo do povo romano. Esta tarefa implicava receber as declarações dos

³²⁰ POLO, Susana Soler - *O nascimento de Roma: da fundação à conquista de Itália*. Atlântico Press, 2018, p.87.

³²¹ *Idem, ibidem*, pp.66-68

³²² *Idem, ibidem*, pp.87-88

³²³ *Idem, ibidem*, p.77

cidadãos, feitas sob juramento, sobre as suas propriedades e sobre as pessoas que tinham a seu cargo e, a partir dessas declarações, classificar todos os homens adultos de acordo com o seu estatuto económico.³²⁴

Referimos ainda, uma particularidade nascida das necessidades bélicas, o aparecimento do cargo de ditador. Com base, nesta declaração interrogámos sobre o que os alunos entendiam ser um ditador, pedindo igualmente alguns exemplos.

Após algumas respostas incompletas, decidimos, destacar esta magistratura extraordinária, afirmando que, em momentos de emergência (condução de uma guerra difícil, restauração da ordem), quando se sentia a necessidade excecional de um líder único, um cônsul podia nomear, a pedido do Senado, um ditador com autoridade absoluta. Isso significava que não havia recurso para as suas sentenças, nem precisava do apoio do Senado. O ditador tinha limitações especiais para que o regime não derivasse para a autocracia: o mandato restringia-se a seis meses, ou ao período estritamente necessário para resolver a emergência.³²⁵

Com recurso ao Documento 2.1 da página 76 do manual, (Fig.40), destacámos Júlio César, um dos mais prestigiados generais e políticos do século I a.C., nomeado ditador perpétuo em 45 a.C. Através da apresentação desta proeminente figura romana, direccionámos a nossa explanação para a crise política que se instalou na Roma republicana a partir do século II a.C.

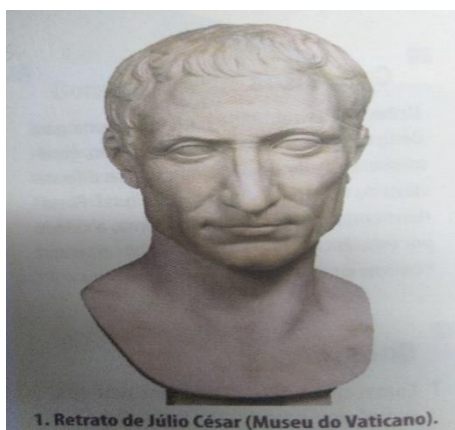


Figura 40. Busto de Júlio César, um dos mais prestigiados generais e políticos do século I a.C. (Documento 2.1 da página 76 do manual).

³²⁴ POLO, Susana Soler - *O nascimento de Roma: da fundação à conquista de Itália*. Atlântico Press, 2018, p.68.

³²⁵ *Idem, ibidem*, p.68

Assim, explicámos, que a violência aumentou durante os últimos cem anos da República,³²⁶ abatendo-se sobre Roma uma forte crise política, relacionada com o fortalecimento dos generais, que vão começar a desafiar a autoridade do Senado, iniciando-se uma luta pelo poder. A este propósito demos o exemplo de Caio Mário, o primeiro dos grandes senhores da guerra que dominaram o último século da República, e que tinha aberto caminho à profissionalização do exército, facilitando com isso, o uso político de tropas que, cada vez mais, só respondiam perante o seu comandante.³²⁷

No seguimento, elucidámos que, após a guerra civil entre Caio Mário e Lúcio Cornélio Sula, os últimos quarenta anos da República romana decorreram sob o signo de uma luta que girava, primeiro, em torno da questão de saber se era ainda possível salvar a República oligárquica ou se esta acabaria inevitavelmente por se transformar numa monarquia, depois, em torno da questão da conquista do poder totalitário por um político.³²⁸ Acrescentando ainda, que nas décadas que se seguiram, apareceram vários indivíduos dispostos a tentarem a sua sorte e foi só uma questão de tempo até conseguirem.³²⁹

Posteriormente, explicámos que, em 60 a.C., três homens: Pompeu, Júlio César e Marco Crasso (a personagem mais rica do seu tempo), uniram-se secretamente para dominar a vida política e conduzir o Estado à sua maneira, concluindo esta aliança, conhecida por Primeiro Triunvirato, sem qualquer legalidade e para benefício exclusivo dos seus interesses particulares. Com o apoio dos seus dois cúmplices, César obteve o consulado durante o ano de 59 a.C. e retomou imediatamente a velha política dos «populares», ordenando a votação de leis agrárias e reduzindo os privilégios dos governadores de províncias.³³⁰

Contudo, enquanto César assumia o governo das duas Gálias: a Gália Cisalpina e a Gália Transalpina, Pompeu ascendia lentamente ao primeiro lugar. Por sua vez, Crasso, o terceiro triúviro, empenhado numa batalha contra os Partos, foi morto no campo de

³²⁶ ALFÖLDY, Géza - *A História social de Roma*. Lisboa: Editorial Presença, 1989, p.89.

³²⁷ POLO, Susana Soler - *Roma, nova potência do Mediterrâneo: das Guerras Púnicas à morte de César*. Atlântico Press, 2018, pp.88-89.

³²⁸ ALFÖLDY, Géza - *A História social de Roma*. Lisboa: Editorial Presença, 1989, p.96.

³²⁹ MATYSZAK, Philip - *Crónicas da República Romana. Os Governantes da Antiga Roma desde Rómulo a Augusto*. Lisboa: Editorial Verbo, 2004, p.171.

³³⁰ GRIMAL, Pierre - *A Civilização Romana*. Lisboa: Edições 70, 2009, p.50.

batalha de Carres e entre os dois sobreviventes, a rivalidade crescia de dia para dia, agudizando-se o conflito no início de 49 a.C., quando o Senado decidiu retirar a César o comando da Gália. No entanto, César, recusando-se a obedecer, atravessou o Rubicão e marchou sobre o Sul. Perseguindo Pompeu, que foge e acaba por partir para a Grécia acompanhado pela maior parte dos senadores, ocupa Roma, leva o povo a reconhecer a ditadura e depois o consulado (nas suas formas legais).³³¹ Terminando o primeiro triunvirato com Júlio César a derrotar Pompeu na Batalha da Farsália em 48 a.C.

Esclarecemos igualmente que, como ditador, Júlio César conseguiu por termo a uma série de conflitos. Contudo, depois de destruir todos os seus inimigos e de pacificar a República Romana, foi acusado de pretender eliminar as instituições e liberdades romanas, sendo assassinado, em 44 a.C. Aproveitando o desfecho trágico de Júlio César, projetámos uma pintura alusiva a esse acontecimento (Fig.41).



Figura 41. Júlio Vincenzo Camuccini: a morte de César, pintura a óleo (1798).

Continuando a nossa exposição, declarámos que, com a morte de Júlio César, Roma ficou numa situação instável, sendo instaurado em 43 a.C. o cargo de triúmviro com uma duração legal de cinco anos. Esta nova magistratura estava dotada de capacidade legislativa, de autoridade para nomear magistrados e de uma potestade (em latim, *imperium*) de grau proconsular que lhe conferia os poderes dos procônsules (ou

³³¹ GRIMAL, Pierre - *A Civilização Romana*. Lisboa: Edições 70, 2009, p.51.

governadores de províncias). Os triúnviros receberam também a administração de determinadas províncias: Lépido viu confirmada a sua governação provincial na Hispânia e na Narbonense; Marco António, nas Gálias; e Caio Octaviano na Sicília e em África.³³²

Os triúnviros inauguraram o seu governo publicando listas de proscritos com os nomes de todos os que consideravam inimigos da República. Quem figurasse nelas perdia os direitos e o património.³³³ Encetando em seguida, Caio Octaviano a segunda das suas guerras: a perseguição aos assassinos de César.³³⁴

Contudo, as relações entre os três estavam longe de ser amigáveis.

Com o objetivo de salientar a ascensão de Octávio César Augusto, esclarecemos que este, trabalhou no sentido de fortalecer o seu poder no Ocidente, destituindo Lépido em 36 a.C., afastando-o assim do poder político. Enquanto Marco António, é declarado inimigo público de Roma e derrotado na batalha de Ácio (31 a.C.).³³⁵

Depois da vitória em Ácio, Caio Octávio tornou-se o líder indiscutível da República, sendo honrado em 27 a.C. com o título de *princeps civitatis* (o primeiro dos cidadãos), acumulando nas suas mãos as várias magistraturas. Ano após ano, fez-se eleger cônsul, censor, pretor, tribuno, concentrando em si toda a autoridade destes cargos. Saudado como *imperator*, Octávio inaugurou uma nova época da história de Roma, marcada pelo poder pessoal de um imperador.³³⁶

Posteriormente, esclarecemos que, embora continuassem formalmente a funcionar, os órgãos de governo republicanos viram-se, a partir de então, esvaziados dos seus poderes reais, já que o imperador controlava as magistraturas e detinha também o poder de modificar a composição do Senado, excluindo dele os elementos que lhe desagradassem.³³⁷

³³² PÉREZ, Carles Buenacasa - *O esplendor do Império: Roma atinge a sua extensão máxima*. Atlântico Press, 2018, p.21.

³³³ *Idem, ibidem*, p.21

³³⁴ *Idem, ibidem*, p.22

³³⁵ *Idem, ibidem*, p.26

³³⁶ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.77.

³³⁷ *Idem, ibidem*, p.77

Por fim, baseando-nos na reestruturação das instituições romanas levadas a cabo durante o período imperial, solicitámos a análise do Documento 3 da página 77 do manual.



Figura 42. Documento 3 da página 77 do manual, alusivo às instituições da época imperial.

Com base no respetivo documento (Fig.42), os alunos perceberam principalmente que, embora não parecesse ter mudado nada na República, Octávio César Augusto criou um sistema de poder paralelo, baseado unicamente na sua pessoa,³³⁸ transferindo a maior parte das atribuições do Senado para o seu conselho privado, composto pelos membros do círculo íntimo do imperador. Apesar disso, as leis eram discutidas e aprovadas no Senado, para manter a ideia de que Augusto governava conjuntamente com esta instituição.³³⁹ Ou seja, o Senado perdeu a capacidade para ocupar a posição dominante que a República lhe atribuíra. Também as magistraturas seriam reduzidas ao mínimo. Por exemplo, os tribunos da plebe perderam a sua iniciativa legislativa, embora teoricamente conservassem o poder de vetar as leis que considerassem contrárias aos interesses do povo. Por seu turno, os cônsules foram privados de todas as funções executivas, reduzidos

³³⁸ PÉREZ, Carles Buenacasa - *O esplendor do Império: Roma atinge a sua extensão máxima*. Atlântico Press, 2018, p.32.

³³⁹ *Idem, ibidem*, p.34

ao simples prestígio do título e ao lado frívolo da função, visto que o seu único dever era financiar jogos faustosos para inaugurar o seu ano consular.³⁴⁰

No que se refere à administração provincial, Octávio criou dois tipos de províncias: as senatoriais e as imperiais. As primeiras, eram administradas pelo Senado e, por estarem pacificadas, não exigiam a presença de tropas. As segundas, mais numerosas do que as senatoriais, eram geridas diretamente pelo monarca, que as administrava em benefício do povo romano. Não estando pacificadas, requeriam a presença de soldados e os seus governadores eram escolhidos por Octávio, de preferência entre os membros da classe senatorial.³⁴¹

Para os interesses imperiais assumiu ainda um relevo especial a criação da guarda pretoriana, corpo militar que não apenas protegia a vida do imperador, mas também, por extensão, garantia a defesa militar de Roma.³⁴²

Em conclusão, a turma mostrou-se atenta evidenciando um comportamento exemplar, revelando, no entanto, algumas dificuldades aquando da explanação da crise política na Roma republicana e consequente formação de triunviratos.

Através de questões orientadoras tentámos estabelecer um diálogo orientado entre professor e alunos, apelando ao espírito crítico e analítico dos últimos.

Aplicação da análise aos documentos iconográficos

Como principal recurso didático para abordarmos os conteúdos da presente sessão, apresentámos dois esquemas conceituais centrados, em primeiro lugar, nas instituições republicanas e posteriormente, nas instituições da época imperial. Porém, ao longo da aula, alicerçámo-nos na análise de vários documentos iconográficos (quadro de Cesare Maccari referente ao discurso de Cícero perante o Senado; pintura a óleo de Camuccini alusiva à morte de César; busto de Júlio César) como ponto de partida para a explanação da matéria, pois a imagem comunica e transmite mensagens.³⁴³

³⁴⁰ PÉREZ, Carles Buenacasa - *O esplendor do Império: Roma atinge a sua extensão máxima*. Atlântico Press, 2018, p.34.

³⁴¹ *Idem, ibidem*, p.35

³⁴² *Idem, ibidem*, p.32

³⁴³ JOLY, Martine, *Introdução à análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70, 2019, p.9.

1.8. DESCRIÇÃO DA OITAVA AULA LECIONADA

No dia 13 de dezembro de 2019, regressámos ao «palco de ensino», entre as 09:25 e as 10:25, lecionando a oitava aula (correspondente ao segundo tempo de um bloco de 120 minutos) na turma 10º E de Línguas e Humanidades.

A presente sessão tratou os conteúdos programáticos da subunidade, 2.1 – Roma, cidade ordenadora de um império urbano (Módulo 1 – Unidade 2. O Modelo Romano) e teve o seguinte sumário: «Os poderes de Augusto. Análise de documentos».

Esta aula, incidiu igualmente sobre os pontos 2.1.1 (A cidade que se fez império) e teve como objetivo: através da análise de documentos, reconhecer os poderes acumulados pelo primeiro imperador romano Octávio César Augusto.

Após dez minutos de intervalo, procedemos novamente à chamada (25 alunos presentes), ditámos o sumário e interrogámos sobre alguma dúvida em relação à aula anterior, declarando ainda, que a História se fazia com documentos, sendo que por essa razão a aula incidiria principalmente na análise dos mesmos.

Inicialmente, tentámos esclarecer que, Caio Octaviano, adotado por Júlio César abandonou o apelido Júlio e o seu nome próprio Caio, passando a denominar-se Octávio César (passou a ser um título e não um apelido) Augusto (título conferido pelo Senado).

Posteriormente, asseverámos ter Octávio César Augusto alterado profundamente a história de Roma, iniciando-se com este imperador um período de prosperidade. Tendo em conta a afirmação, perguntámos aos alunos em que ano começara o Império Romano e qual a data da sua queda no Ocidente e Oriente. Se em relação ao início do Império, os alunos responderam acertadamente (27 a.C.), já em relação às datas que determinam o desmoronamento a Ocidente e a Oriente, tivemos de intervir, apontando os anos 476 e 1453 respetivamente.

Começando por uma leitura prévia (procedimento que se repetiu com os restantes documentos), solicitámos aos alunos a interpretação do Documento B da página 78 do manual, o qual correspondia, a uma inscrição colocada no túmulo de Octávio César Augusto, relatando as ações por si realizadas, bem como uma imagem sua, representado como *imperator* (Fig.43).

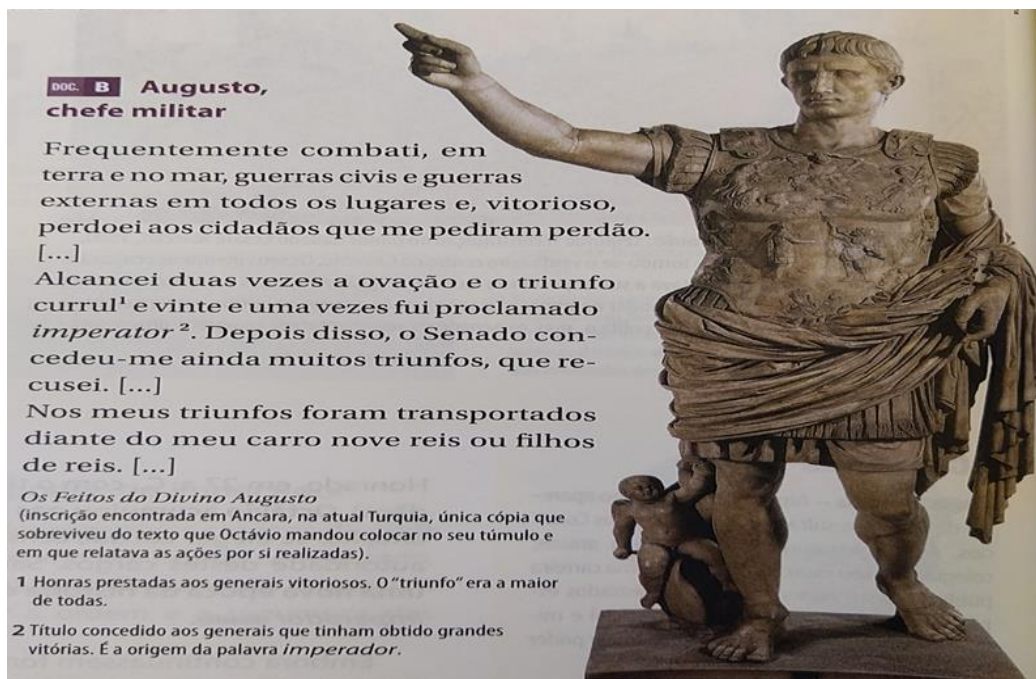


Figura 43. Documento B da página 78 do manual, alusivo a uma inscrição das ações realizadas por Octávio César Augusto, bem como à representação deste, como *imperator*.

Em relação ao primeiro documento analisado, retirámos como principais conclusões, o facto de Octávio César Augusto, ter sido proclamado *imperator*³⁴⁴ (título concedido aos generais que tinham obtido grandes vitórias) pelo Senado, vinte e uma vezes, tendo forçado os chefes rebeldes a inclinarem-se perante o poder romano, ambicionando através da inscrição, perpetuar o relato das suas proezas. Acrescentando, ser a inscrição de Augusto, muito semelhante a algumas de reis sumérios, assírios e babilónios, que igualmente, mandavam colocar nos seus túmulos inscrições relativas aos seus feitos notáveis. Sendo ainda explicado, que após César Augusto estabelecer o Império (recuperámos este conceito), o título de *imperator* ficou restrito à pessoa do imperador.

³⁴⁴ Origem da palavra *imperador*.

Igualmente a imagem de Octávio César Augusto, representado como *imperator* (Fig.43), foi alvo de análise, sendo explicado que na mesma, Augusto apresentava-se como os heróis gregos, descalço e de cabeça descoberta, com a couraça do uniforme decorada com o episódio da batalha de Carres, em 53 a.C.³⁴⁵

O próximo documento (C, página 78 do manual) a ser explorado, dizia respeito a uma fonte escrita na qual Dion Cassio (historiador romano, c.155-229 d.C.), dava conta da divisão das províncias (em senatoriais e imperiais), levada a cabo por Augusto, reservando o imperador para si as dificuldades e os perigos inerentes à governação das províncias que estavam pouco seguras, «[...] porque tinham vizinhos belicosos ou eram suscetíveis de se revoltar [...]».³⁴⁶ Para além disso o presente documento aludiu à obtenção de mais um poder por parte do imperador, o de *imperium proconsulare* em 27 a.C.

Posteriormente, detemo-nos em mais uma fonte escrita (Fig.44), incitando à análise da mesma, perguntando aos alunos a quantos poderes se referia o respetivo documento. Após alguns instantes, os alunos identificaram três poderes outorgados a Octávio César Augusto: o de cônsul, o poder tribunício e ainda o de príncipe do Senado.

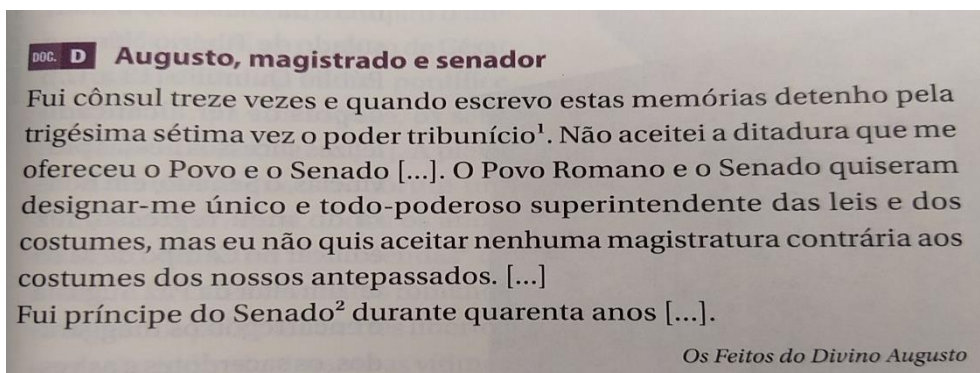


Figura 44. Documento D da página 79 do manual, relativo à acumulação de poderes nas mãos de Octávio César Augusto.

Em relação a este documento, acrescentámos ainda, o facto de Octávio ter sido cônsul treze vezes e deter o poder tribunício (poder dos tribunos da plebe que lhe dava o

³⁴⁵ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.78.

³⁴⁶ *Idem, ibidem*, p.78

direito a convocar as assembleias populares, propor plebiscitos com categoria de lei e a vetar qualquer proposta legislativa que, no seu entender, prejudicasse os interesses do povo³⁴⁷) pela trigésima sétima vez. Recebendo e inaugurando, em 29 a.C., o título de *princeps senatus* (o primeiro dos senadores), designação que lhe permitia decidir a agenda das sessões, fixar o calendário das reuniões e abrir os debates expondo a sua opinião em primeiro lugar.³⁴⁸

Em seguida, houve oportunidade para a análise de mais um documento iconográfico (Doc. E, pág.79 do manual), o qual correspondia ao busto de Augusto (Fig.45). Ao interpretarem esta fonte material, os alunos declararam que a mesma se relacionava com um título religioso o de Pontífice Máximo. Sendo perguntado o que significava tal poder. Apesar de os alunos esboçarem uma resposta, esclarecemos que tal cargo correspondia à mais alta dignidade na religião romana, implicando a conservação e organização dos templos e cultos públicos, entre outras incumbências.



Figura 45. Retrato de Augusto como Pontífice Máximo, séc. I d.C. (Doc. E da página 79 do manual).

Em relação ao Documento G da página 79, este revestiu-se de especial importância, pelo facto de incidir num dos principais títulos de Octávio, o de *Augustus*. Assim, tendo em conta a interpretação desta fonte escrita, elucidámos que, no sexto e sétimo consulados (28 e 27 a.C.), depois de ter extinguido a guerra civil,³⁴⁹ o Senado

³⁴⁷ PÉREZ, Carles Buenacasa - *O esplendor do Império: Roma atinge a sua extensão máxima*. Atlântico Press, 2018, p.31.

³⁴⁸ *Idem, ibidem*, p.28

³⁴⁹ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.79.

procurou novos títulos para distinguir Octávio, decidindo conceder-lhe o título de Augusto, um epíteto que se destinava aos objetos consagrados às divindades e que, ao aplicar-se a Octávio, o tornava merecedor de veneração religiosa.³⁵⁰ Tendo em conta a expressão de Octávio, empregue no documento, «Depois dessa época, fiquei acima de todos em autoridade [...]»³⁵¹, solicitámos aos alunos a sua interpretação. Contudo, os discentes não corresponderam, cabendo-nos explicar que, a atribuição do título de Augusto, foi uma homenagem nunca dantes aplicada a outrém³⁵², diferenciando Octávio de todos os outros e colocando-o num plano superior ao dos comuns mortais. Em relação a este título, foi ainda referido que, Octávio utilizou-o como foco da sua estratégia de concentração de poderes e, sobretudo, converteu-o na sua nova denominação pessoal.³⁵³

Relativamente ao Documento G, houve mais um poder a escrutinar, o de «Pai da Pátria», sendo explicado que este título honorífico, atribuído em 2 a.C. pelo Senado e povo romano, exprimia o respeito e o reconhecimento que os Romanos consagravam àqueles que, em circunstâncias graves, serviam bem o Estado,³⁵⁴ tendo já sido oferecido anteriormente a Júlio César.

Por último, enveredámos pela análise do Documento F (página 79 do manual), relativo aos *Anais* de Tácito, onde este historiador romano (c.55-120 d.C.) abordava as dádivas de Augusto aos soldados e povo romanos (Fig.46). Mais uma vez os alunos revelaram algumas dificuldades em compreender e processar a informação, tendo de haver um esforço para que conseguissem formular algumas hipóteses. Nesse sentido, começámos por esclarecer que as dádivas a que se referia o documento, assentavam sobretudo numa estratégia, sendo pedido aos alunos para desenvolver esta teoria. Contudo, apesar do «empurrão» os alunos não conseguiram chegar a conjectura alguma,

³⁵⁰ PÉREZ, Carles Buenacasa - *O esplendor do Império: Roma atinge a sua extensão máxima*. Atlântico Press, 2018, p.29.

³⁵¹ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.79.

³⁵² PÉREZ, Carles Buenacasa - *O esplendor do Império: Roma atinge a sua extensão máxima*. Atlântico Press, 2018, p.29.

³⁵³ *Idem, ibidem*, p.30

³⁵⁴ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.79.

sendo por essa razão, explicado que as ofertas a que Tácito se referia tinham como principal objetivo, manter a estabilidade dos exércitos, através da doação de terras aos veteranos das legiões e a procura de apoio do povo, combatendo o seu problema principal, a fome. Augusto sabia que a miséria quotidiana da plebe era uma das causas pelas quais esta tinha sido instrumentalizada politicamente durante o último século da República. Por isso, para evitar que tal se repetisse, concebeu leis para garantir a alimentação da plebe e distanciá-la das preocupações políticas, por exemplo, aumentando a frequência e a duração dos jogos, que passaram a poder estender-se por uma semana inteira. Tradicionalmente, esta estratégia de Augusto ficou conhecida como política de «pão e circo».³⁵⁵

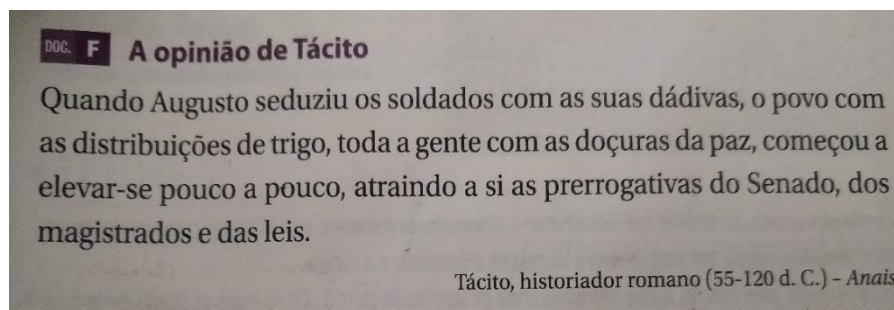


Figura 46. Documento F da página 79 do manual.

Consideramos que a aula correu como previsto, cumprindo-se com a planificação, contudo, importa aqui salientar que existem alunos que possuem conhecimentos ou capacidades, mas não sabem mobilizá-los de forma eficaz e no momento oportuno. Por outro lado, sabemos que existem alunos que não comunicam dificuldades de aprendizagem, mas sabemos que elas estão lá.

Mais uma vez, tentámos implicar os alunos na análise de fontes (escritas e materiais), pois as competências associadas à informação e comunicação implicam que os alunos sejam capazes de utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma,

³⁵⁵ PÉREZ, Carles Buenacasa - *O esplendor do Império: Roma atinge a sua extensão máxima*. Atlântico Press, 2018, p.35.

verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade, conseguindo transformar a informação em conhecimento.³⁵⁶

Aplicação da análise aos documentos iconográficos

Na presente sessão, privilegiámos a análise de várias fontes/documentos históricos. Ao nível dos documentos iconográficos, direccionámos os alunos para uma abordagem interpretativa, com base na imagem de Octávio César Augusto, representado como *imperator*, bem como o seu retrato como Pontífice Máximo.

Tendo em conta o Documento B da página 78 do manual (Fig.43), procurámos que os alunos ao serem questionados, percebessem que o escultor quis exaltar Octávio como um general triunfante e como um deus, captando pormenores relevantes como: os pés descalços, apresentando-se como os heróis gregos; a mão direita levantada como se dirigisse ao público ou ao seu exército; o uniforme militar onde sobressai a couraça decorada com episódio bélico; um pequeno cupido (ser mitológico) agarrado à perna direita.

Já no Documento E da página 79 (Fig.45), pretendeu-se que os alunos rapidamente apontassem o véu que cobre a cabeça de Augusto, relacionando-o com um título religioso o de Pontífice Máximo.

Como afirma Litz, a leitura de imagens pode ser desenvolvida de maneira a que o observador consiga uma série de informações e significados enriquecendo os seus conhecimentos, compreendendo o contexto histórico, político e social de determinada época. A maneira de ler e interpretar uma imagem, difere de pessoa para pessoa, mas o professor bem preparado pode encontrar um caminho que ajude os seus alunos a obter mais informações e detalhes, produzindo assim uma leitura de imagem mais ampla e profunda.³⁵⁷

³⁵⁶ Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. [Consult. 9 de janeiro 2020]. Disponível em WWW: <URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

³⁵⁷ LITZ, Valesca Giordano - *O uso da Imagem no Ensino de História*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009. [Consult. 9 de janeiro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>

1.9. DESCRIÇÃO DA NONA AULA LECIONADA

No dia 17 de dezembro de 2019, lecionámos a nona aula na turma 10º E de Línguas e Humanidades. A mesma decorreu entre as 13:00 e as 14:00, na sala A 102 e estiveram presentes 25 alunos.

A presente sessão tratou os conteúdos programáticos da subunidade, 2.1 – Roma, cidade ordenadora de um império urbano (Módulo 1 – Unidade 2. O Modelo Romano) e teve o seguinte sumário: «O culto a Roma e ao imperador».

Esta aula, incidiu sobre os pontos 2.1.2 (A unidade do mundo imperial) e teve como objetivo: reconhecer o culto a Roma e ao imperador como elemento unificador do Império Romano.

Após realizarmos a chamada e ditarmos o sumário, anotámos no quadro os principais elementos de coesão política do Império: culto a Roma e ao imperador; codificação do direito; extensão da cidadania. Esclarecendo, corresponderem estes temas aos conteúdos da presente e próximas aulas.

Posteriormente, os alunos procederam à leitura em voz alta das páginas 80 e 81 do manual, optando-se em seguida, pela «desmontagem» do texto, sendo o mesmo analisado parágrafo a parágrafo. Com esse intuito, os alunos perceberam que, para além de ser proclamado *Princeps*, Octávio também foi intitulado de Augusto, sendo este um título divino que o engrandecia como a um deus (colocando-o num plano superior) e que estava associado ao facto de criar algo novo e melhor. Sendo igualmente referido, que este título, que passou para os sucessores, foi um prenúncio da divinização do imperador.³⁵⁸

Em relação ao segundo parágrafo, retirámos como principais ideias, o facto de os imperadores, principalmente em situações difíceis, sentirem-se protegidos pelos deuses cumprindo uma missão divina. Criando-se uma mística imperial em que os elementos

³⁵⁸ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.80.

nacionais se fundiam com influências orientais, aceitando com naturalidade os romanos a divinização dos seus superiores.³⁵⁹

Nos parágrafos seguintes, as principais ilações a retirar, foram, o facto de Augusto nunca ter consentido uma divinização integral (autorizou o culto à sua pessoa apenas nas províncias), talvez por recear que isso não fosse bem aceite pelo povo, mas mais importante, a hábil manobra de propaganda que encetou, promovendo a divinização das virtudes imperiais, isto é, dos benefícios que o seu governo trouxera ao mundo romano: a Vitória Augusta, a Paz Augusta, a Justiça Augusta, a Liberdade Augusta entre outras.³⁶⁰

Explicámos posteriormente, que uma das principais virtudes, a Paz Augusta, consistiu no estabelecimento da segurança e ordem pública, para além da manutenção da paz, através das armas. Ou seja, era uma paz imposta e atingível apenas pela presença dos exércitos romanos, que reprimiam as revoltas dos que se opunham ao domínio de Roma. A instituição militar viu-se assim orientada para a manutenção da paz e da estabilidade no mundo romano, para além de transmitir elementos da cultura, religião e língua romana às regiões onde se fixavam as guarnições militares.³⁶¹

O momento seguinte incidiu na análise do Documento 4 da página 80, referente à imagem da *Ara Pacis Augustae* (Fig.47), sendo perguntado em primeiro lugar se algum dos alunos conhecia tal monumento. Em resposta, os alunos afirmaram tratar-se de um monumento religioso, sendo colocadas outras questões como «Onde, quando e em honra de quem foi construído?». Paulatinamente, fomos dissipando as dúvidas dos alunos afirmando, tratar-se de um altar a céu aberto cercado por muros majestosos, decorados com relevos alusivos ao imperador e aos benefícios do seu governo.³⁶² Elucidámos ainda, ter sido «encomendado» pelo Senado e construído entre 13 e 9 a.C. perto do rio Tibre, no

³⁵⁹ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.80.

³⁶⁰ *Idem, ibidem*, p.81

³⁶¹ *Paz Romana* in Artigos de apoio Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [Consult. 10 de janeiro 2020]. Disponível em WWW: <URL: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$paz-romana](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$paz-romana)>

³⁶² COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.80.

Campo de Marte – local emblemático –, pretendendo simbolizar o período de paz e prosperidade vivido durante a época de Augusto. Com base nesta explicação, um aluno perguntou, «Por que razão a paz era a mais importante das virtudes imperiais?». Aproveitando a questão, esclarecemos que, Octávio apresentou-se sempre como o portador da Paz, o homem que extinguiu as lutas partidárias que dilaceraram o último século do regime republicano e cujas vitórias estenderam, pelo Império, a *pax romana*. Sendo por isso, a paz, a maior das virtudes imperiais, aquela que proporciona a Liberdade, a Concorrência e a Justiça.³⁶³



Figura 47. A Ara Pacis Augustae, o Altar da Paz Augusta (Documento 4 da página 80 do manual).

Após o esclarecimento, declarámos que, quando Otávio morreu em 14 d.C., o Senado atribuiu-lhe, oficialmente, o estatuto divino que o imperador rejeitara em vida, declarando-o *divus* (deus) e criando um novo corpo de sacerdotes, os augustais, para assegurar o seu culto. Acrescentando, terem os imperadores que se seguiram, sido igualmente agraciados com o título de Augusto.³⁶⁴

Tendo em conta, que no fim do século I, o culto do imperador e da sua família institucionalizou-se em todo o Império, optámos pela interpretação de uma imagem

³⁶³ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.80.

³⁶⁴ *Idem, ibidem*, p.81

(Doc.5 B, pág.81 do manual), ilustrativa da glorificação do imperador Antonino Pio (138-161) e da sua esposa Faustina. Assim, começámos por perguntar o que significava o título do documento, *Uma apoteose* (Fig.48), respondendo surpreendentemente um aluno, «homenagem grandiosa». Avançando nos nossos desígnios, solicitámos uma análise pormenorizada da imagem, afirmando alguns alunos, tratar-se de um «monumento» em honra do imperador Antonino Pio, enquanto outros destacaram o «anjo» colocado em posição central. Rapidamente corrigimos, afirmando tratar-se de um génio alado, que transportava o casal imperial. Tentando captar a atenção dos alunos, esmiuçámos ao máximo a imagem, explicando que a mesma, dizia respeito ao Plinto da coluna dedicada ao imperador Antonino Pio, sendo ilustrativa do ritual de divinização dos imperadores romanos.



Figura 48. Plinto da coluna dedicada ao imperador Antonino Pio
(Documento 5 B da página 81 do manual).

Prosseguindo a análise, foi referido que aquele baixo-relevo pretendeu representar a apoteose, isto é, a subida aos céus de Antonino Pio e da sua esposa, também divinizada, Faustina. Aludindo a outros pormenores, mencionámos o facto de o casal estar ladeado por duas águias, o símbolo do Império que coroa o estandarte das legiões e o imperador levar na mão um cetro com a mesma simbologia.

Aquando da referência à figura semideitada, à esquerda, os alunos perguntaram o que representava um obelisco, sendo explicado que era um monumento comemorativo típico do Antigo Egipto, e que naquele caso, a figura representava a personificação do

Campo de Marte, local onde se desenrolava a cerimónia de divinização, e onde Augusto tinha instalado, como relógio de Sol, um obelisco trazido do Egipto.³⁶⁵

Por último, evidenciámos a deusa Roma (figura sentada à direita) fazendo um gesto de saudação, apoiando-se num escudo em que está representada a loba amamentando os gémeos Rómulo e Remo, fundadores lendários da cidade. Aproveitando a análise desta última figura, explicámos que, o culto imperial associou-se desde logo, ao da deusa Roma, representação da cidade e do povo romanos vistos como uma força superior, predestinada para dominar o mundo sob o signo da paz, da prosperidade e da Justiça. Sendo em louvor da deusa Roma, erigidos templos e designados sacerdotes.³⁶⁶

Como conclusão, afirmámos que o culto a Roma e ao imperador tornou-se um importante elemento de união política, constituindo uma verdadeira devoção cívica, capaz de unir, em torno dos mesmos altares, os diferentes povos do Império.³⁶⁷

No cômputo geral, a turma mostrou-se empenhada e interessada, exceção feita a um ou dois momentos em que alguns alunos encetaram diálogos com os parceiros de carteira, levando-nos a reagir prontamente com uma chamada de atenção.

Para além de termos cumprido com a planificação, há a salientar as palavras da professora cooperante, referindo-se ao nosso desempenho como «muito bom».

Aplicação da análise aos documentos iconográficos

Alicerçando-nos nos Documentos 4 e 5 B das páginas 80 e 81 do manual (Figs.47 e 48), tentámos que os alunos, a partir da sua memória cultural, detetassem e tratassem os elementos simbólicos representados nas imagens, atribuindo aos mesmos um significado, que poderiam relacionar com os conteúdos abordados na presente sessão.

³⁶⁵ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.81.

³⁶⁶ *Idem, ibidem*, p.81

³⁶⁷ *Idem, ibidem*, p.81

1.10. DESCRIÇÃO DA DÉCIMA AULA LECIONADA

A décima aula foi lecionada no dia 18 de dezembro de 2019, teve a duração de sessenta minutos, e realizou-se na turma 10º E de Línguas e Humanidades. A presente aula, que decorreu entre as 11:50 e as 12:50, e na qual estiveram presentes 18 alunos, incidiu sobre os conteúdos programáticos da subunidade, 2.1 – Roma, cidade ordenadora de um império urbano (Módulo 1 – Unidade 2. O Modelo Romano) e teve o seguinte sumário: «A codificação do Direito».

Esta sessão, deteve-se sobre os pontos 2.1.2 (A unidade do mundo imperial) e teve como objetivo: reconhecer a codificação do Direito como elemento unificador do Império Romano.

Após os procedimentos habituais (realização da chamada e prescrição do sumário), fizemos questão de referir que à semelhança da aula anterior, iríamos abordar mais um elemento de coesão política do Império, desta feita, o Direito romano. Com esse intuito, partimos para o diálogo orientado, através de uma questão orientadora, «As normas jurídicas são importantes? Porquê?». Após alguns segundos, os discentes declararam serem as normas jurídicas importantes numa sociedade, não fundamentando, contudo, a resposta. No entanto, «voltámos à carga», perguntando «Como seria viver numa sociedade sem leis? Achar que seria possível?». Seguindo-se mais uma resposta evasiva, agilizámos o processo, declarando serem as normas jurídicas fundamentais, para que houvesse organização na sociedade, pois uma sociedade sem leis seria o caos. Para além disso, acrescentámos serem as leis extremamente importantes, para que as sociedades modernas tentassem resolver os conflitos sociais de forma pacífica.

Posteriormente, solicitámos aos alunos que abrissem o manual na página 82, interrogando na continuação, como tinha aparecido o Direito. Através da leitura do manual, os alunos responderam que o desenvolvimento do Direito surgiu com o objetivo de os romanos administrarem o seu vasto Império e potenciarem a convivência entre todos, tentando resolver os problemas do quotidiano.³⁶⁸

³⁶⁸ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.82.

Em seguida, explicámos que, inicialmente os romanos não tinham leis escritas, e que todo o procedimento jurídico se baseava no costume – Direito Consuetudinário. Sendo clarificado que, este, pelo facto de ser apenas transmitido oralmente, dava origem a frequentes deturpações, continuando por essa razão, os plebeus a sentirem-se indefesos e vulneráveis pelo modo arbitrário como as grandes famílias patrícias aplicavam as leis.³⁶⁹ Assim, perante as exigências plebeias, foi nomeada uma comissão com a função de publicar a primeira codificação da lei romana. Sendo enviados embaixadores para estudar as leis das cidades gregas, concretamente as Leis de Sólon.³⁷⁰ Quanto à comissão encarregue de redigir o código legal, a mesma era constituída por dez antigos cônsules, os decênviros. As leis, redigidas de forma clara e concisa, foram gravadas em 12 tábuas de madeira e por isso o primeiro código (segundo a tradição, começou a vigorar em 452 a.C.) de Direito Romano ficou conhecido por Lei das XII Tábuas.

Continuando a nossa explanação, acrescentámos que a Lei das XII Tábuas foi considerada, durante os 10 séculos que se seguiram, «a fonte de todo o Direito público e privado». Sendo decorada na escola, no tempo de Cícero, como símbolo de sabedoria.³⁷¹

Dando continuidade, à interpretação de fontes, começámos por solicitar a leitura do Documento 6 da página 82 do manual (Fig.50), identificando em primeiro lugar, Cícero, como autor de um dos textos a analisar. Aludindo a este notável orador, foi inevitável a visualização do seu retrato, bem como uma apresentação sucinta deste personagem, que viveu no século I a.C. e que se destacou como político e jurisconsulto (Fig.49).

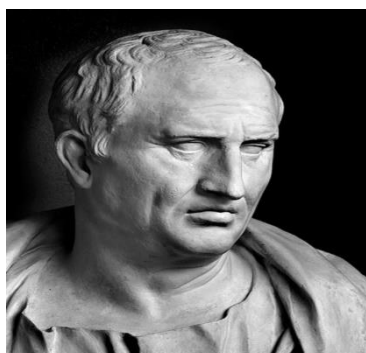


Figura 49. Retrato de Cícero (pág.82 do manual).

³⁶⁹ POLO, Susana Soler - *O nascimento de Roma: da fundação à conquista de Itália*. Atlântico Press, 2018, p.78.

³⁷⁰ *Idem, ibidem*, p.79

³⁷¹ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.82.

Em relação ao primeiro texto do documento, *A superioridade do Direito Romano*, destacámos o facto de Cícero considerar o código das Doze Tábuas, como a fonte das leis romanas, reconhecendo no mesmo qualidades como a sua riqueza e utilidade. Para além disso, Cícero via no Direito, uma importante criação do povo romano, que se empenhou na criação de um conjunto de leis abrangentes, revelando por isso orgulho e afirmando que todo o Direito civil para além do romano, era «rude e quase ridículo».

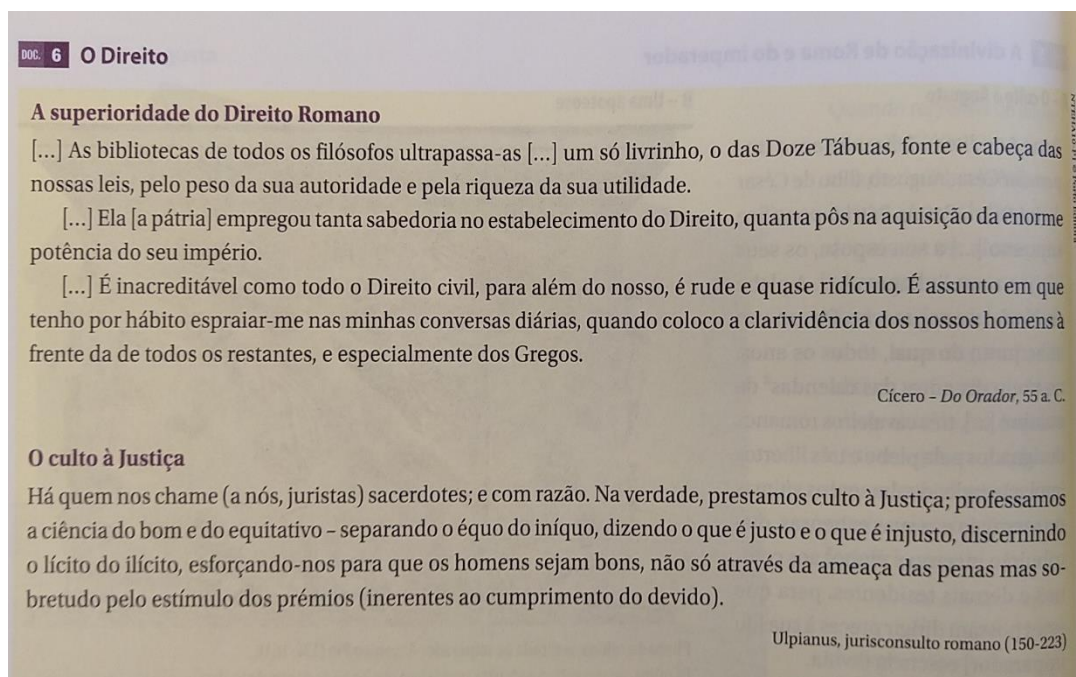


Figura 50. Documento 6 da página 82 do manual, alusivo às qualidades e aos valores do Direito Romano.

Já no segundo texto, *O culto à Justiça*, da autoria de Ulpianus, este jurisconsulto romano (150-223), alude aos valores em que o Direito se fundamenta, apontando os juristas (explicámos que estes, analisam e dão parecer sobre as leis) como responsáveis por separar o justo do injusto e distinguir aquilo que é legal do que é ilegal. Com base na declaração de Ulpianus, «[...] esforçando-nos para que os homens sejam bons, não só através da ameaça das penas mas sobretudo pelo estímulo dos prémios [...]», instigámos os alunos a responder se usariam o telemóvel na aula, mesmo sem serem penalizados ou se atropelariam alguém na passadeira, mesmo sabendo que não seriam condenados. No fundo este exercício serviu para os alunos perceberem que, para Ulpianus, mais importante que praticar o bem por medo da justiça, dever-se-ia fazê-lo sobretudo naturalmente, tendo em conta os princípios de justiça baseados nos valores morais.

Ainda, com base na análise de ambos os textos (Fig.50), interrogámos os alunos sobre o significado de algumas palavras como rude, clarividência, equitativo, équo, iníquo, lícito, ilícito, traduzindo-se este exercício como extremamente interessante.

No momento seguinte, elucidámos que, com o passar do tempo, as leis contidas nas XII Tábuas mostraram-se insuficientes, pois novas situações exigiram novas leis. Por essa razão, os magistrados encarregues da justiça (pretore), os jurisconsultos (normalmente chamados a dar parecer sobre os casos de resolução mais complexa), o Senado e o próprio imperador, através dos decretos imperiais, todos contribuíram para a elaboração de novas leis.³⁷²

Porém, acrescentámos que, mais tarde, o imperador Justiniano (482-565), homem de grande cultura e prestígio que reinou na metade oriental do Império, ordenou a compilação de 10 séculos de leis escritas, anulando repetições e contradições, ficando conhecido, o código de Justiniano, por *Corpus Juris Civilis*, sendo o mesmo a base do Direito ocidental.³⁷³

Com o intuito de os alunos perceberem, que o Direito Romano ainda se mantém atual, reservámos os últimos quinze minutos da aula para a análise do Documento 7 da página 83 do manual (Fig.51), o qual, descrevia um caso muito interessante, em que um carro de mulas, ao deslizar encosta abaixo, chocou com o carro que ia atrás, provocando a morte de um escravo. Com base na leitura do documento solicitámos aos alunos a interpretação deste caso, afirmando que, o mesmo, com a exceção de não existirem escravos nos dias de hoje, poderia passar-se atualmente.

Posteriormente, e com alguma minúcia, fragmentámos o texto, esclarecendo que em primeiro lugar tinha de se provar quem causou o dano para saber em seguida como agir. Ou seja, explicámos que, tal forma de atuar, remetia para o Nexo de causalidade, conceito atual do Direito penal que tinha por base estabelecer a relação de causa e efeito entre um determinado comportamento e o resultado desse comportamento, permitindo concluir, se a ação foi ou não a causa do dano.

³⁷² COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.83.

³⁷³ *Idem, ibidem*, p.83

O parecer de um jurisconsulto: responsabilidade de um acidente de viação

Dois carros carregados, puxados por mulas, subiam a colina do Capitólio. Os condutores do que seguia à frente soergueram-lhe a parte traseira a fim de que as mulas o pudessem puxar com mais facilidade. O carro começou a deslizar encosta abaixo e tendo os condutores, que se encontravam entre as duas viaturas, saltado para o lado, chocou com o carro que ia atrás. Este, empurrado pelo choque, rolou para trás e esmagou um escravo. O dono deste escravo perguntou-me contra quem deveria intentar a ação (de indemnização). Respondi que a solução jurídica dependia da causa do dano; porque, se os condutores que seguravam a primeira viatura a largaram por sua própria vontade, fazendo assim com que as mulas, não podendo sustentar o carro, fossem puxadas para trás por causa do peso, a ação não é possível contra o dono das mulas mas pode intentar-se a ação da Lei Aquilia¹ contra os condutores. Na realidade, é causar dano o largar voluntariamente uma coisa em que se segurava, fazendo-a cair sobre outrem; [...]. Mas, se as mulas se assustaram com alguma coisa e os condutores, com medo de serem esmagados, largaram o carro, a ação não deve ser intentada contra eles, mas contra o dono das mulas. [...]. O que é certo é que, de qualquer forma que se olhe o problema, não se poderá nunca agir contra o dono das mulas do segundo carro; porque os animais não recuaram por sua culpa, mas sob a ação do choque.

Publius Alfenus Varus, jurisconsulto romano da 2.ª metade do século I a. C. - *Corpus Juris Civilis* - Digesto

Figura 51. Documento 7 da página 83 do manual, alusivo ao parecer de Publius Alfenus Varus, jurisconsulto romano da 2ª metade do século I a.C.

Como conclusão, declarámos que, o caso do documento revelava já um Direito pormenorizado e que alguns aspetos do «parecer» se aproximavam da forma de agir atual. Acrescentando por último, que, o Direito Romano é a base do Direito civil atual e que a imensa obra legislativa dos Romanos atuou como um importante fator de pacificação e união dos povos do Império.³⁷⁴

Mais uma vez, cumprimos com a planificação, optando por imprimir um ritmo rápido, explanando bem os conteúdos, contextualizando-os no contínuo histórico e interpelando a turma quanto baste para verificar a sua compreensão, insistindo novamente na análise documental. Não havendo a análise pura de um documento iconográfico, utilizou-se, no entanto, a imagem de Cícero, personagem ligada ao Direito Romano, objeto de estudo na presente sessão. Sendo de destacar, a interessante pesquisa científica, ligada a alguns conceitos jurídicos específicos (com o intuito de preparar a aula), bem como, as palavras da professora cooperante, que afirmou ter a aula corrido bastante bem.

³⁷⁴ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.83.

1.11. DESCRIÇÃO DA DÉCIMA PRIMEIRA AULA LECIONADA

No dia 20 de dezembro de 2019, lecionámos a décima primeira (e última) aula na turma 10º E de Línguas e Humanidades. A mesma decorreu entre as 08:15 e as 09:15, na sala A 102 e à semelhança da aula anterior, a presente sessão tratou os conteúdos programáticos da subunidade, 2.1 – Roma, cidade ordenadora de um império urbano (Módulo 1 – Unidade 2. O Modelo Romano).

Esta sessão, incidiu igualmente sobre os pontos 2.1.2 (A unidade do mundo imperial) e teve como objetivo: reconhecer a progressiva extensão da cidadania como um enorme contributo para a unidade do mundo romano.

Após o toque de entrada, verificámos a presença de apenas 15 alunos, sendo explicado que os ausentes participavam no torneio de voleibol inter turmas da Escola. Seguiu-se a descrição do sumário – «A progressiva extensão da cidadania» – e uma breve síntese, levada a cabo pelos alunos, da matéria abordada nas duas últimas sessões. Sendo esclarecido, posteriormente, que na presente sessão iria ser tratado mais um elemento de coesão política do Império Romano.

Com esse intuito explicámos que a extensão da cidadania romana foi um processo lento, sendo solicitada, em seguida, a leitura em voz alta do Documento 9 da página 85 (Fig.52), bem como a respetiva análise. Contudo, pelo facto de os alunos se limitarem a ler, fomos interpretando o documento, declarando que o mesmo relatava um episódio em que São Paulo (perguntámos aos alunos se conheciam este personagem histórico), pelo facto de os seus discursos provocarem alguma efervescência, recebeu ordem de prisão do tribuno de Jerusalém. No entanto, quando iam amarrá-lo para ser açoitado, Paulo de Tarso (c.10-c.67) afirmou ser cidadão romano, levando a que o tribuno ficasse cheio de medo ao saber que tinha mandado prender um cidadão romano.

Como principal conclusão, apontámos o facto de a sociedade romana ser altamente hierarquizada e que ser ou não ser cidadão fazia toda a diferença (conferindo uma situação legal privilegiada), sendo o ponto de partida para todo o escalonamento social. Com base nesta ideia, acabámos por desenhar no quadro, uma pirâmide, resumindo a estrutura social, assente em dois grupos, os cidadãos (imperador, ordem senatorial, ordem equestre, plebe) e os não cidadãos (escravos), oferecendo aos alunos uma ideia

bastante clara de algumas das características particularmente importantes da hierarquia social romana.

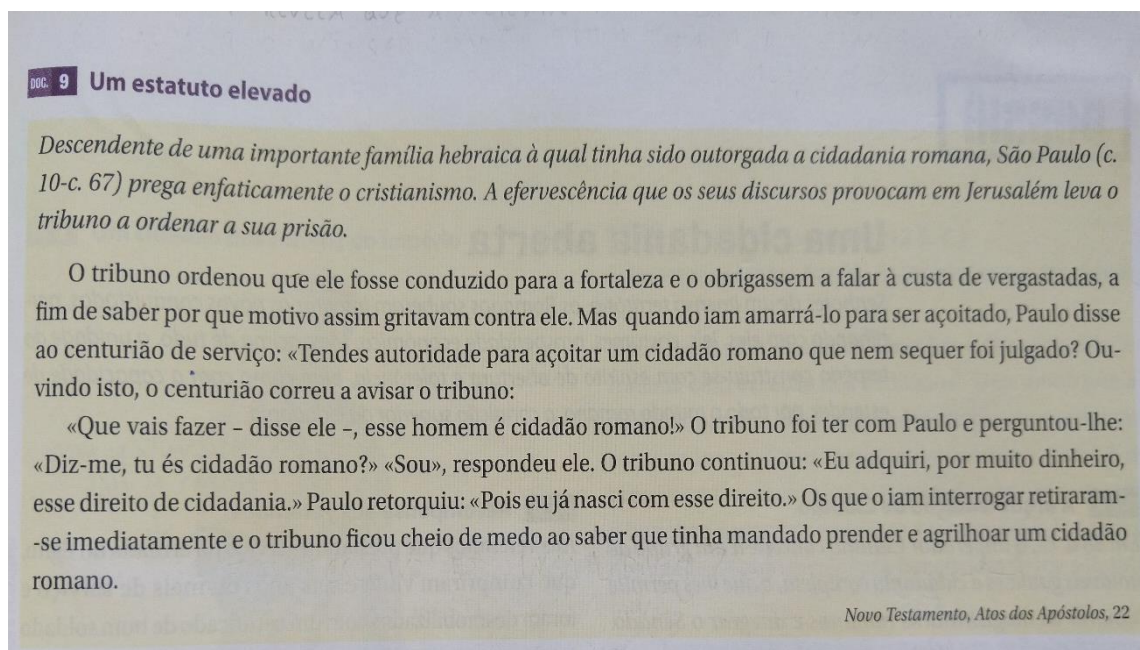


Figura 52. Documento 9 da página 85 do manual, alusivo à importância da cidadania romana.

No momento seguinte, afirmámos que, os alunos tinham de perceber que a plena cidadania romana implicava um conjunto de direitos e deveres. Com esse intuito, tornou-se indispensável a análise do Documento 8 da página 84 do manual, o qual colocava em evidência não apenas os principais direitos conferidos pela plena cidadania romana, mas igualmente os principais deveres do cidadão romano (Fig.53).

Tendo em conta o referido documento, foi estabelecida a ligação entre o conceito de cidadania romana e a participação nas decisões sobre o rumo da vida social. Tal verificando-se, não apenas ao nível dos direitos (direito de o cidadão romano participar na vida política da cidade através do voto, nas assembleias; direito de ser eleito para o desempenho de cargos públicos), mas igualmente ao nível dos deveres (dever de o cidadão romano participar na vida política da cidade). A este respeito citámos Aristóteles, que afirmava, «Um cidadão, no sentido absoluto do termo, não se pode definir melhor do que pelo facto de participar no exercício de justiça e nas magistraturas».³⁷⁵

³⁷⁵ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.46.

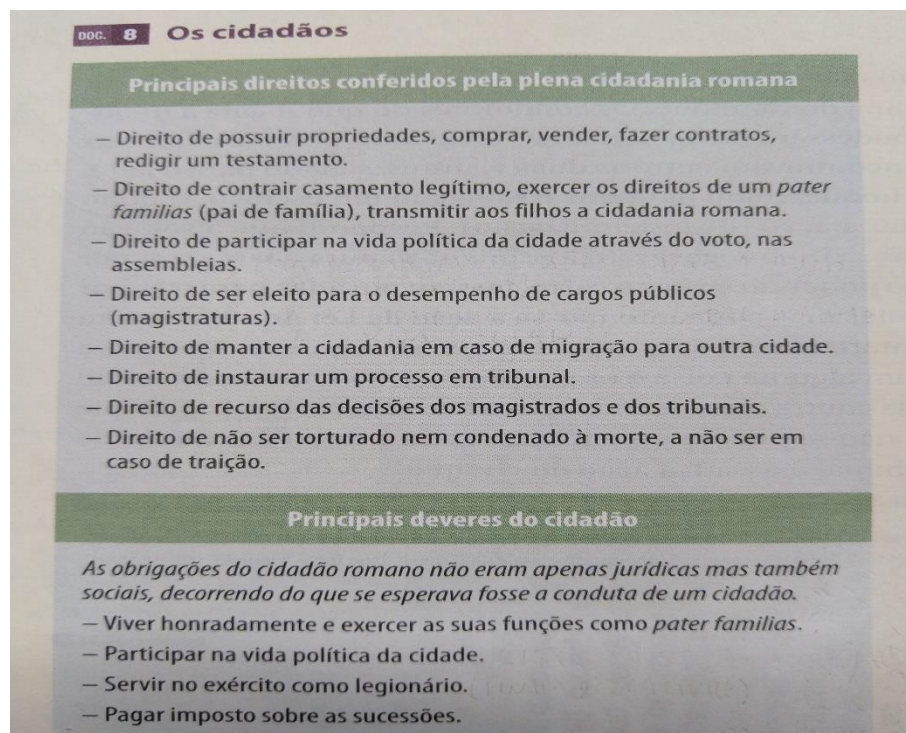


Figura 53. Documento 8 da página 84 do manual
(direitos e deveres do cidadão romano).

Em seguida, perguntámos aos alunos se eram todos portugueses (na Turma 10º E, existem alunos de nacionalidade angolana, brasileira e chilena e inúmeros afrodescendentes), explicando de seguida, que se não tivessem a cidadania portuguesa, não poderiam, por exemplo, participar na vida política da cidade (exercendo o direito de voto), servir nas forças armadas portuguesas ou simplesmente concorrer à Polícia de Segurança Pública.

Posteriormente, explicámos que, de início, a categoria de cidadão romano estava reservada unicamente aos naturais de Roma e seus descendentes, enquanto aos habitantes das terras conquistadas foi concedido um estatuto inferior, variável de região para região.³⁷⁶ No entanto, a Península Itálica, a primeira região que Roma dominou, usufruiu de uma condição superior às restantes, sendo concedido às suas cidades o Direito Latino.³⁷⁷ Havendo no fundo, ligação entre cidadania e território, ou seja, no mundo romano, a construção da cidadania estava vinculada a um espaço geográfico.

³⁷⁶ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.84.

³⁷⁷ *Idem, ibidem*, p.85

Contudo, referimos o facto de ser vulgar a atribuição do título de cidadão romano àqueles que se distinguiam pelo seu mérito ou pelos bons serviços prestados a Roma.³⁷⁸ Com o objetivo de fundamentar tal afirmação, enveredámos pela análise dos Documentos C e D da página 86 do manual.

Em relação à fonte escrita C (Fig.54), a mesma, dava conta de um episódio, em que Plínio, o Moço (c.61-114), governador da Bitínia (atual Turquia), correndo risco de vida, foi salvo por um médico, resolvendo por isso recompensar o mesmo, com um pedido de cidadania romana ao imperador Trajano.

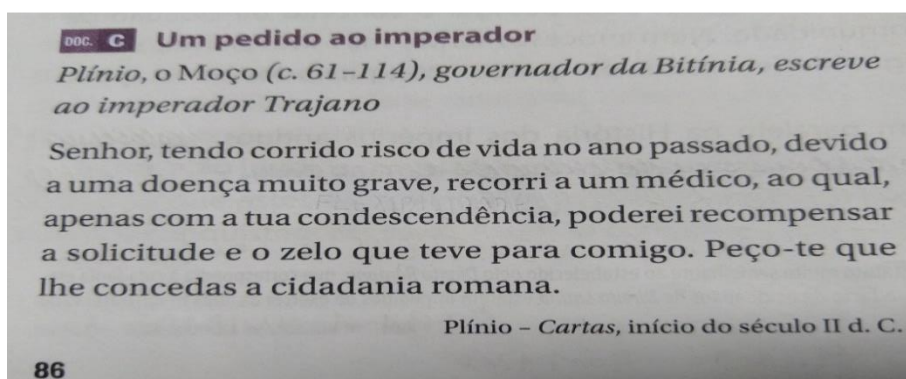


Figura 54. Documento C da página 86 do manual, (pedido de cidadania romana ao imperador Trajano).

Já o Documento D (Fig.55), aludia à recompensa aos veteranos que cumpriram vinte e seis anos de serviço na armada (alunos sabiam que era um conjunto de navios e tropas de mar) do Egipto, distinguindo-se assim pelos bons serviços prestados a Roma, sendo-lhes por essa razão, e aos seus filhos, concedida a cidadania romana.

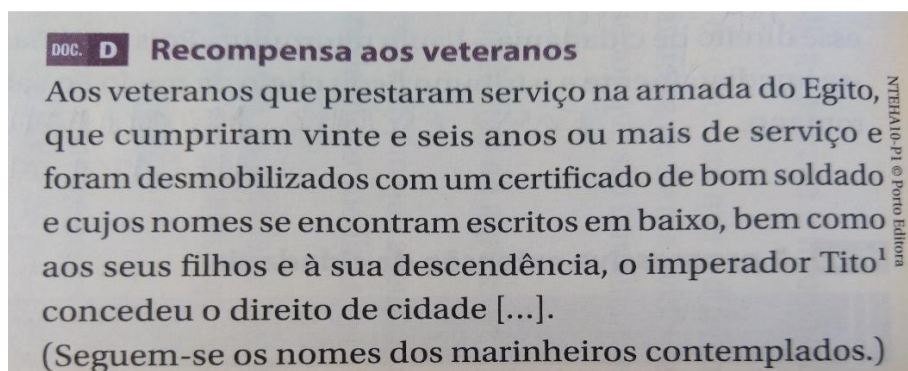


Figura 55. Documento D da página 86 do manual, (recompensa aos veteranos da armada).

³⁷⁸ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.85.

Continuando a nossa explanação, salientámos, o processo de atribuição de plena cidadania romana a todos os habitantes livres do Império, concluído em 212 d.C., através do édito de Caracala. Mais uma vez, recorreremos à análise de uma fonte, instando os alunos a refletirem sobre este facto, sem paralelo na História dos impérios antigos, que contribuiu como nenhum outro para a unidade do mundo romano.³⁷⁹

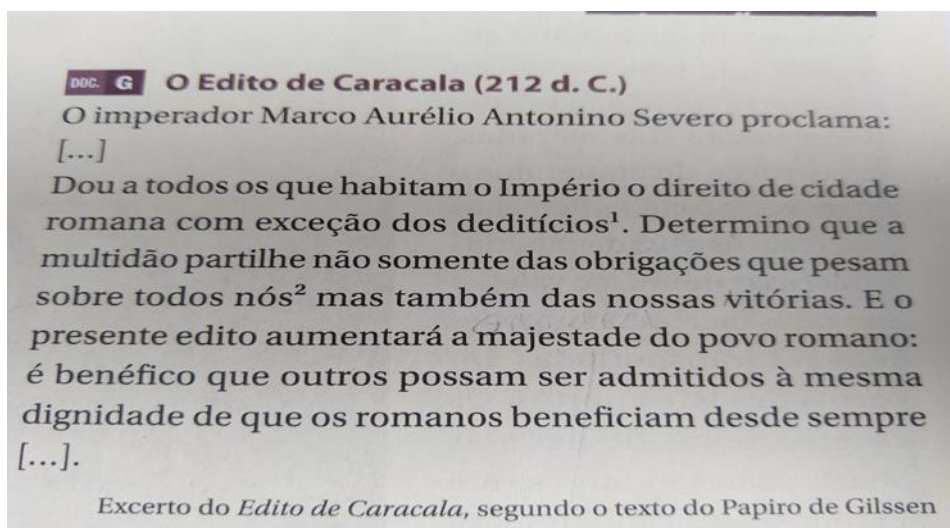


Figura 56. Documento G da página 87 do manual (excerto do Édito de Caracala, 212 d.C.).

Com base na interpretação do Documento G da página 87 do manual (Fig.56), foram elencados os principais motivos que levaram o imperador Caracala (188-217) a conceder a cidadania a todos os habitantes livres do Império. A intenção era aumentar os rendimentos imperiais, dado que os cidadãos tinham de pagar impostos adicionais,³⁸⁰ mas igualmente, alargar a base de recrutamento do exército, elevar a grandiosidade de Roma e centralizar a autoridade do Estado. Ao diluir a distinção entre Romanos e não Romanos, o édito estabeleceu a igualdade entre os povos conquistados e o povo conquistador,³⁸¹

³⁷⁹ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.85.

³⁸⁰ SCARRE, Chris - *Crónica dos Imperadores Romanos. Os Governantes de Roma Imperial Reino após Reino*. Lisboa: Editorial Verbo, 2004, p.146.

³⁸¹ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019, p.85.

diminuindo as tensões e fortalecendo o conceito do Império como uma comunidade e não como um conjunto de províncias dominadas por Roma.³⁸²

Concluímos a aula, fazendo uma breve síntese da matéria e agradecendo aos alunos presentes. Estes, no geral, estiveram atentos, revelando, no entanto, pouca predisposição para a interpretação das fontes. Contudo, jamais desistimos, de os incentivar, não apenas por termos consciência de que todos os alunos podem aprender, mas igualmente, porque ensinar alunos com dificuldades é ensinar mais e não menos.³⁸³

Tendo como exemplo a professora cooperante, empregámos uma metodologia expositiva e de constante interpelação dos alunos, com uso do manual para a interpretação de documentos, resumindo lógica e estruturalmente os pontos tratados e construindo pontes concetuais com a atualidade.

Em termos formais, a aula assentou na análise de fontes, pois como afirma Barca e Gago, «A interpretação de fontes históricas que refletem diversos pontos de vista constitui um elemento fundamental na progressão do conhecimento histórico».³⁸⁴

Entendemos que, pelo facto de os conteúdos abordados, na presente aula, se adequarem ao exercício de reflexão sobre os valores da cidadania, não poderíamos deixar de estabelecer a comparação dos direitos e deveres dos cidadãos romanos com os que nos são conferidos pela cidadania, na atualidade. Sendo implícito, o contributo da História para a Educação para a Cidadania.

Ao terminarmos a nossa décima primeira sessão, e conscientes da noção do dever cumprido o sentimento que se apropriou de nós foi o de felicidade.

³⁸² SCARRE, Chris - *Crónica dos Imperadores Romanos. Os Governantes de Roma Imperial Reino após Reino*. Lisboa: Editorial Verbo, 2004, p.146.

³⁸³ FERREIRA, Manuela Sanches; SANTOS, Milice Ribeiro - *Aprender a ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento, 1994, pp.5-6.

³⁸⁴ BARCA, Isabel; GAGO, Marília - Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol.14, n.º 1 (2001), pp. 239-261. [Consult. 15 de janeiro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/563/1/14IsabelBarca.pdf>

2. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS AULAS LECIONADAS

Ao longo de todo o semestre (a nova organização do Calendário Escolar da ESCT, assentou na divisão do ano letivo em dois semestres), houve uma tremenda preocupação com a planificação das aulas a lecionar, visto pesar sobre os mestrados, a responsabilidade, da Instituição que representam (Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa), e da confiança depositada pelo coordenador científico do Mestrado em Ensino de História, Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro.

Sem menosprezar os restantes ciclos de ensino, o Secundário, exige, para além de uma forte componente científica, uma forma cuidada de expor os conteúdos e uma pedagogia própria, visto, que os alunos nesta etapa são já pré-universitários. Por outro lado, e em relação a estes, jamais quisemos defraudar as suas expectativas, bem como as da professora cooperante, a qual, inúmeras vezes, nos atribuiu a responsabilidade da leção de «conteúdos de aprofundamento» bem como de «conceitos estruturantes». Por esse motivo, preparámo-nos consentaneamente e procurámos empregar as estratégias mais adequadas, levando ainda em conta a faixa etária dos alunos e as suas necessidades. Não baixando, no entanto, a fasquia no respeitante ao nível das competências exigidas.

Com base, nas subunidades que desenvolvemos a partir da unidade 1. (O modelo ateniense) e 2. (O Modelo Romano), do Módulo 1 do 10º ano, a intervenção didática, levada a cabo no primeiro semestre, implicou cruzar espaços e tempos diferentes, permitindo interligar num continuum histórico, as civilizações grega e romana, de que a nossa Civilização Ocidental é herdeira. Revelando-se tal empresa como agradável e estimulante.

A fim de nos munirmos, do conhecimento científico adequado, tendo em conta a especificidade e o nível de exigência dos conteúdos abordados, muito do nosso tempo livre, foi utilizado, na procura de obras de referência, constituindo-se as mesmas como vitais, na preparação das aulas.

Ao nível da estrutura formal, as nossas aulas assentaram quase sempre no método expositivo, intercalado com a projeção de diapositivos (como forma de estimular a concentração e ajudar os alunos na compreensão dos conteúdos abordados, e ao mesmo tempo facilitar a memorização) e com o uso do manual. Exceção feita, às derradeiras quatro sessões, nas quais este último, foi o único recurso didático utilizado. Para além

disso, ao longo de todas as aulas, foi sempre tida em conta, a especificidade do objeto do nosso estudo – a realidade histórica –, tornando-se por isso indispensável, o contacto dos alunos com os documentos.³⁸⁵

Sendo de salientar o facto, de se ter repetido em todas as aulas, o mesmo método de interpretação dos documentos escritos, levando em conta a origem dos mesmos (autor ou autores), a época em que foram escritos, e a sua natureza, procurando saber-se que tipo de documento se tratava (texto legislativo, narrativa, memória). Procedendo-se posteriormente à sua leitura em voz alta, analisando-se em seguida parágrafo por parágrafo, retirando-se as principais ideias. Fomentando-se na maioria das vezes o trabalho a pares, pois o trabalho colaborativo contribui para a mobilização e desenvolvimento de competências várias, na medida em que permite explorar situações-problema ou questões cuja solução será procurada, através de interações que favorecem a partilha, a negociação de significados, o inter-relacionamento e a mobilização de saberes.

A análise das fontes, foi assim uma constante, fazendo a mesma, parte da nossa proposta metodológica, a qual assentou na utilização didática do documento iconográfico como estratégia do ensino/aprendizagem da História. Razão pela qual, ao longo das nossas aulas privilegiámos a utilização de diversa Iconografia, constituindo-se esta, como uma importante ferramenta na abordagem aos respetivos conteúdos programáticos.

Como forma de introduzir um conteúdo e com o intuito de diversificar as estratégias de ensino, também por uma vez, recorremos ao filme, pois como referido por Maria Cândida Proença, a utilização dos meios audiovisuais torna os alunos curiosos e interessados e permite quebrar a tradição pedagógica em que o professor impõe, sem cessar, interpreta e controla tudo o que se passa na aula, levando a uma melhor eficácia pedagógica, por permitir clarificar e organizar noções e conceitos.³⁸⁶

De facto houve uma enorme preocupação com a preparação das aulas, variando-se as estratégias e os recursos didáticos de acordo com as características dos alunos, procurando-se as melhores soluções para garantir as aprendizagens, pois como referido

³⁸⁵ PROENÇA, Maria Cândida - *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1989, p.96.

³⁸⁶ PROENÇA, Maria Cândida - *Ensinar/Aprender História – questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990, p.107.

no Programa de História do 10º ano, «[...] os conteúdos, por si só, não permitirão promover o desenvolvimento das competências consideradas essenciais; necessitam de ser integrados num todo coerente, mobilizados através de recursos e de metodologias que se adequem às finalidades e objetivos estabelecidos como horizonte desejável».³⁸⁷

Já ao nível da condução da aula, fizemo-lo na maioria das vezes, através do olhar e da voz, projetando bem esta última, não permitindo veleidades nem desvios comportamentais. Para além disso, tentámos facilitar a comunicação, utilizando uma linguagem simples, mas convincente, procurando a interação com os alunos e atestando a compreensão destes através da colocação de questões.

Receando que, o comportamento de alguns alunos, pudesse ser prejudicial ao normal funcionamento das aulas, adotámos, inicialmente, uma postura mais rígida. Optando, igualmente de início, por impor alguma distância, ao nível do trato com aqueles que julgámos serem os verdadeiros desestabilizadores. Também, tendo em conta uma participação por vezes desorganizada, foram impostas, algumas regras, sendo exigido que os alunos levantassem a mão, sempre que quisessem intervir ou não percebessem algo.

No entanto, a Turma 10º E, rapidamente se habituou à nossa presença, revelando-se sempre respeitadora, e afeiçoando-se à nossa pessoa, criando-se uma verdadeira empatia. A este respeito, será interessante revelar que, sempre que nos cruzávamos nos corredores da escola, os alunos cumprimentavam-nos, bem como perguntavam se éramos nós a lecionar a sessão, o que nos deixava orgulhosos.

Quanto às principais dificuldades encontradas, as mesmas tiveram a ver principalmente, com a gestão do tempo, pois algumas vezes, não conseguimos cumprir com as planificações estabelecidas. Por outro lado, nem sempre começámos por rever a aula anterior, a fim de perceber se os alunos tinham ou não assimilado a matéria explanada e faltou-nos por vezes fazer a síntese no final da aula. Ligando-se a nossa principal lacuna, ao facto de, em algumas ocasiões, termos tido dificuldade em seleccionar apenas os conteúdos estabelecidos como essenciais ao Programa de História A do 10º ano.

³⁸⁷ Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE) - Programa de História A – 10º, 11º e 12º anos. [Consult. 4 de novembro 2020]. Disponível em WWW: <URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf

3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA SECUNDÁRIA CACILHAS-TEJO

3.1. VISITA DE ESTUDO A MIRÓBRIGA E MINAS DO LOUSAL

Para que os alunos atinjam os objetivos propostos e venham a evidenciar as competências consideradas desejáveis, toda uma variedade de recursos e de atividades poderá ser mobilizada pelo professor. Nesse sentido e tendo em conta as situações de aprendizagem, o Programa de História A do 10º ano,³⁸⁸ aponta como uma das sugestões, a visita de estudo a uma estação arqueológica elucidativa da romanização da Península Ibérica, desígnio que se cumpriu no dia 06 de novembro de 2019, quando 87 alunos da ESCT visitaram as ruínas romanas de Miróbriga (próximas a Santiago do Cacém) e ainda as minas do Lousal (concelho de Grândola).

Tendo em conta as burocracias (realização de um guião, pedido de autorização aos encarregados de educação, encetar contactos com o Sítio Arqueológico de Miróbriga e com o Centro de Ciência Viva do Lousal) e a logística necessária (aluguer de autocarros), a visita de estudo começou a ser preparada ainda no final de setembro, pelos professores João Raimundo e Domingos Santos, ambos de Geografia, e ainda Fernando Reis e Luísa Oliveira, do departamento de História. Sendo comunicada aos mestrandos, no início de outubro pela professora cooperante Luísa Oliveira.

No dia estipulado – e após uma viagem sem qualquer sobressalto –, a visita iniciou-se, com alunos (pertencentes às turmas D, E, F e G do 10º ano), mestrandos do primeiro e segundo ano, e professores (acima referidos), a dirigirem-se ao Centro Interpretativo de Miróbriga, onde após alguns minutos e já na presença de um guia, percorreram toda a Estação Arqueológica, sendo de destacar as termas, das mais bem conservadas em território nacional, compostas por dois edifícios que se anexam, possivelmente para uso masculino e feminino.

Em primeiro lugar, foi explicado que o sufixo «briga», comum a mais de uma centena de topónimos peninsulares, poderia denunciar a celtização a que temporariamente

³⁸⁸ Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE) - Programa de História A – 10º, 11º e 12º anos. [Consult. 12 de novembro 2020]. Disponível em WWW: <URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf

foi sujeito este território, encerrando, a ideia de «castelo», «fortificação» ou aglomerado situado num ponto alto. Posteriormente, foi mencionado o facto de o aglomerado urbano de Miróbriga ter ocupado o local de um antigo povoado da Idade do Ferro que existia desde os séculos V-IV a.C., sendo ainda explicitado pelo guia, que foi D. Frei Manuel do Cenáculo, Bispo de Beja, quem no século XVIII começou a reunir uma importante coleção de peças arqueológicas, fazendo várias incursões àquele lugar. Seguidamente, o guia referiu, terem os trabalhos de arqueologia iniciado ainda no século XIX e intensificado no século XX (destacando-se os trabalhos dirigidos por D. Fernando de Almeida nos anos 60 e 70), alargando-se a investigação à paisagem envolvente.



Figura 57. Sítio Arqueológico de Miróbriga (acervo próprio).

À medida que professores, mestrandos e alunos percorriam a estação arqueológica foi mencionado o facto de as ruínas de Miróbriga denunciarem uma ocupação romana entre o século I e o IV d.C. Sendo também identificados dois tipos de habitação, as *insulae*, que não tinham cozinhas e poderiam ter rés-do-chão e primeiro andar, onde viviam as pessoas mais pobres, e as *domus*, um pouco maiores (normalmente térreas) e dotadas de um pátio e cisterna, onde habitavam as pessoas com mais posses.

Posteriormente, foi explicitado, que a cidade romana de Miróbriga, funcionava como entreposto comercial que servia para escoar os produtos que vinham do interior,

teria cerca de 2 000 habitantes e era estipendiária, ou seja, pagava um imposto à cidade de *Pax Iulia* (Beja), esta última mais importante e sede de município.

Aquando da passagem junto às termas (Fig.58) – que seriam provavelmente os edifícios mais imponentes –, foi destacada a importância da higiene (que no período medieval vai deixar de existir), na vida quotidiana dos romanos. Referindo o guia, a existência de três tipos de banhos: os frios (levados a cabo no *frigidarium*), os tépidos (no *tepidarium*) e os quentes (no *caldarium*), sendo estes equipamentos providos de hipocausto. Em relação às termas, foi ainda mencionado que as mesmas funcionavam não apenas como local de banhos públicos mas igualmente como zona de convívio, tendo sido ampliadas em meados do século I d.C. Existindo ainda junto às termas (onde os romanos aproveitaram a depressão natural do terreno, ajudando à captação e à concentração das águas pluviais e ligeiramente afastadas da zona central), as latrinas, à disposição de homens e mulheres, que mais do que ponto de alívio, serviam como espaço para conversa.



Figura 58. Vista das termas (acervo próprio).

Uma das estruturas que suscitou grande interesse nos alunos foi a ponte romana (de um só arco de volta quase perfeita), constituindo-se esta (Fig.59), como uma das saídas da cidade, usada praticamente até aos anos 60 do século XX e por onde passavam os tratores carregados de madeira e outros materiais pesados, razão pela qual existe um declive acentuado em uma das suas extremidades.



Figura 59. Ponte romana de Miróbriga (acervo próprio).

Contudo, o centro da cidade romana de Miróbriga e o seu ponto mais importante era o *forum* (localizado na Zona mais elevada do aglomerado urbano), local de culto ao imperador (embora este nunca tenha visitado aquela área) e onde existiam os edifícios administrativos, além dos principais estabelecimentos de comércio (Fig.60). Assumindo este espaço, a polarização dos aspetos sociais e comerciais, constituindo-se como a praça principal da cidade e o seu centro político-administrativo.



Figura 60. Forum do aglomerado urbano de Miróbriga (acervo próprio).

Para além de todos os edifícios há a destacar uma ampla calçada que se desenvolve quer para Norte quer para Sul, construída com grandes lajes assentes diretamente sobre o

solo. Bem como, a Casa com Frescos onde, o visitante pode visualizar os Frescos, que se encontram protegidos contra as intempéries por uma cobertura.

Por último, o guia comentou, que o aglomerado urbano de Miróbriga, tornou-se, após o seu abandono, num ótimo fornecedor de matéria-prima para construções posteriores, nomeadamente para o Castelo que se ergue na Idade Média, em Santiago do Cacém, onde são visíveis silhares, bases de colunas e outros materiais de construção romanos. Não sendo determinadas as razões que motivaram o abandono de Miróbriga, mas indicando os vestígios arqueológicos uma gradual desativação a partir do século IV d.C.

Já no período da tarde, o grupo encaminhou-se para as minas do Lousal, onde iniciou a sua visita ao Centro de Ciência Viva do Lousal (ocupa o edifício que em tempos serviu de apoio técnico e científico à Mina do Lousal). Sendo de destacar a guia, muitíssimo bem preparada, que começou por explicar ser a Faixa Piritosa Ibérica uma cintura geológica que ocupa uma vasta região do Baixo Alentejo e Andaluzia, entre Grândola e Sevilha, aproximadamente. Ocorrendo aqui, distribuídos por quase uma centena de depósitos, mais de 2 500 milhões de toneladas de minérios maciços de sulfuretos, formados por processos geológicos conhecidos, no fundo de um mar, no final do período Devónico, há cerca de 350 milhões de anos. Fazendo a abundância e dimensão destes depósitos, da Faixa Piritosa Ibérica, a mais importante província metalogenética do mundo para este tipo de minérios.

Posteriormente, foi revelada a história do jazigo do Lousal, sendo referido, que foi a partir da terceira década do século XX que o Lousal começou a ser explorado de forma mais intensa, facto a que não é estranha a importância crescente, do ponto de vista económico da pirite. Este mineral de ferro e enxofre tinha, naquele tempo, uma enorme importância económica por se constituir como uma das mais importantes fontes de enxofre. O enxofre era então usado na produção de ácido sulfúrico e a sua procura tornara-se crescente como consequência da sua utilização na produção de adubos. Este facto despertou o interesse pela mina por parte da empresa SAPEC que, em 1928, começava a laborar em Setúbal com uma fábrica de superfosfatos.

Foi ainda realçado o facto, de a mina do Lousal, ter tido nos anos 60 cerca de 1000 trabalhadores – os mineiros trabalhavam durante todo o ano, parando apenas nos dias 24 de junho (S. João) e 4 de dezembro (dia de Santa Bárbara) –, vindo a encerrar em 1988,

por já não ser rentável. Contudo, no ano de 1994 foi criado o projeto RELOUSAL, a fim de revitalizar e recuperar a vida comunitária do agregado populacional, reabilitando a região em diversas vertentes, conferindo particular ênfase às componentes museológica e cultural, articulada numa perspetiva orientada, também para cativar a atividade turística. Por sua vez, a criação do Museu Mineiro, o realojamento da população residente e os projetos turísticos em curso, consubstanciam o Programa RELOUSAL, engrossando cada vez mais a lista de técnicos e cientistas envolvidos nestes projetos. Sendo o Centro Ciência Viva um dos mais importantes fatores de revitalização do Lousal.



Figura 61. Alunos junto ao Malacate 1 das Minas do Lousal (acervo próprio).

Contudo, o verdadeiro ex-líbris é mesmo a mina em si, acedida através de um conjunto de passadiços de madeira rodeados por uma paisagem árida, mas também por duas lagoas de águas ácidas — uma avermelhada e outra esverdeada (Fig.62).



Figura 62. A Lagoa Verde formou-se depois do fecho da mina quando as bombas de drenagem foram desligadas (acervo próprio).

À entrada da mina (Fig.63), foram distribuídos capacetes, sendo estes de grande utilidade, pois em algumas partes o teto da galeria Valdemar não era muito elevado, tendo de haver por essa razão, algum cuidado. Entre corredores escuros e revestidos por uma estrutura de madeira, localizavam-se alguns paióis, que segundo foi explicado, serviam para armazenar os explosivos usados na mina. Sendo possível observar ainda, alguns poços de ventilação nas galerias, que são hoje em dia, o local de evacuação numa possível situação de emergência.

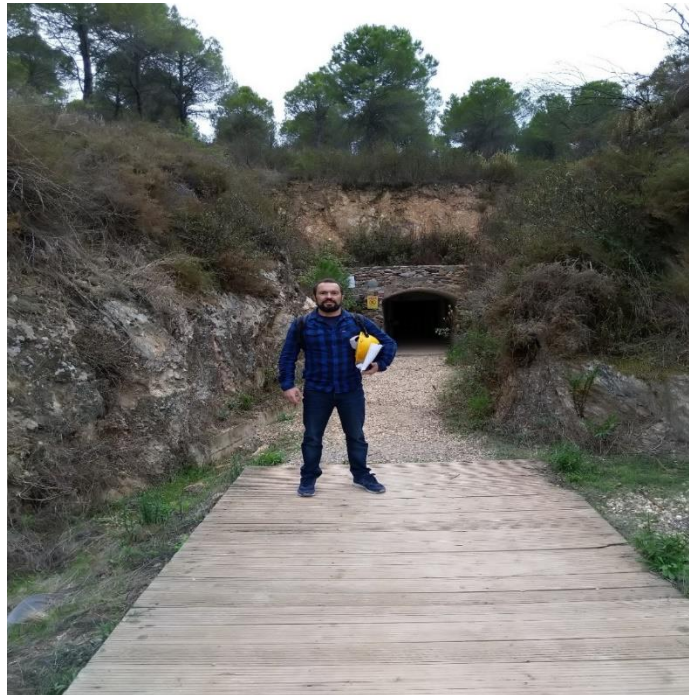


Figura 63. Entrada da mina (acervo próprio).

Naquele que foi um dia diferente há a enaltecer o empenho das entidades responsáveis por ambos os locais visitados, pois o estudo da História a partir do meio, contribui, para auxiliar a inserção do aluno na sociedade através do confronto com os problemas concretos da sua comunidade e da pluralidade de opiniões nela existentes.³⁸⁹ Sendo importante acentuar ainda, que o recurso à História local, além de interessar extraordinariamente os alunos, permite desenvolver e estimular o respeito pelo património histórico-cultural.³⁹⁰

³⁸⁹ PROENÇA, Maria Cândida - *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1989, p.195.

³⁹⁰ PROENÇA, Maria Cândida - *Ensinar/Aprender História – questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990, p.59.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegados ao final deste trabalho, o sentimento que impera é o de dever cumprido. Tendo em conta que no primeiro ano do mestrado a experiência na atividade docente foi verdadeiramente encorajadora e fascinante,³⁹¹ tentámos no segundo ano, uma evolução, ou pelo menos não baixar a fasquia.

Por essa razão, houve a tentativa de estruturar as aulas de forma clara e coerente, tendo em consideração o nível de ensino (Secundário) e as características da turma 10º E. Sendo definidos os objetivos, as metodologias e as estratégias adequadas aos conteúdos lecionados e aos respetivos conceitos. Levando-se ainda em consideração, as finalidades da disciplina de História, designadamente, a articulação passado/presente e presente/passado e o desenvolvimento do espírito crítico, tendo em conta uma sequência integradora da aprendizagem e a sua problematização. Nessa perspetiva, as metodologias pedagógicas utilizadas centraram-se na exposição dialógica e na descoberta de informação relevante, promovendo-se uma interação constante com a turma. Assentando igualmente a nossa estratégia, na utilização de vários recursos didáticos, apelando aos vários sentidos dos alunos, procurando dessa forma uma aprendizagem mais bem-sucedida. Sendo de destacar na planificação das aulas, a sistemática utilização do documento iconográfico.

Assim, ao longo da nossa prática, insistimos na Iconografia como indutora de interpretação e participação, pelo facto de a mesma, possuir uma dimensão significativa, plena de potencialidades expressivas. Por outro lado, tendo em conta a necessidade de conseguir que as nossas explicações fossem o mínimo possível passivas, pretendendo-se a participação através de alusões ao aprendido e a utilização do diálogo, a análise dos documentos iconográficos, conferiu ao desenvolvimento da aula dinamismo e amenidade, constituindo-se o complemento dos conteúdos que se pretenderam ensinar com um mínimo de qualidade.

A Iconografia, que se apresenta de diferentes formas, tais como, fotografias, mapas, filmes, pinturas ou banda desenhada, pode ser um valoroso instrumento se usada

³⁹¹ A experiência adquirida no primeiro ano de mestrado, com uma turma do 12º ano, consistiu na observação de cerca de vinte aulas e na leção de outras onze no ano letivo 2018-2019, as quais incidiram, diferentemente deste ano letivo, nos conteúdos do Módulo 8, a saber: 1.2 O tempo da Guerra Fria – a consolidação de um mundo bipolar; 2.1 Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974.

como recurso pedagógico no ensino/aprendizagem da História. Ainda mais numa sociedade em que as imagens nos chegam a todo instante, seja através dos meios de comunicação ou pelos recursos didáticos.³⁹²

Acima de tudo, temos plena noção de que, qualquer imagem por si só não carrega a validade documental, tal como acontece com o texto escrito. Pois como afirma Peter Burke, o testemunho das imagens necessita ser colocado no contexto cultural, político e material em que as mesmas foram produzidas. Já que a imagem – tal como o documento escrito –, poderá ter sido concebida para determinada função, por alguém com determinados interesses, em determinado lugar e tempo.³⁹³

Por essa razão, qualquer documento iconográfico, deve ser submetido a uma minuciosa análise, principalmente dos seus conteúdos subjetivos. Sendo necessário obter o máximo de informação sobre o mesmo, «interrogando-o», realizando uma leitura crítica, percebendo quais as intenções contidas no mesmo: como e quando foi produzido, a sua finalidade, os seus significados e valores para a sociedade que o produziu.

Contudo, e como afirma Paul Zanker, «O mundo das imagens, reflete o estado interno de uma sociedade e permite ter uma ideia da escala de valores e das projeções dos contemporâneos, aspetos que muitas vezes não se manifestam nas fontes literárias».³⁹⁴

Por essa razão, e como tentámos demonstrar, é relevante o potencial da Iconografia para o ensino da História, constituindo-se uma via de acesso ao conhecimento histórico e um recurso que permitiu não apenas a transmissão das aprendizagens como a motivação dos alunos. Pois a Iconografia é elucidativa e muitas vezes vence o imobilismo e a visão dirigida de certos assuntos, fazendo com que se abram novos caminhos, novos espaços, novas visões. Sendo capaz de despertar no aluno um outro tipo de relação com o processo de aprendizagem, instigando-o à pesquisa e a questionamentos sobre a História, constituindo-se uma ferramenta importantíssima para o «marasmo» que muitas vezes o ensino se pode tornar.

³⁹² GOMES, Silvânia Oliveira - *Iconografia: imagens, interpretações e novas abordagens no ensino de História*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2016, pp.15-16. Tese de Mestrado em Ciências da Educação.

³⁹³ BURKE, Peter – *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2004, p.237.

³⁹⁴ ZANKER, Paul – *Augusto y el poder de las imágenes*. Madrid: Alianza Editorial, 1992, p.20.

Sendo aqui que se centra a importância do (a) professor (a) na escolha dos recursos didáticos certos, com o intuito de fomentar a liberdade de pensamento dos alunos, ponto vital para o sucesso dos mesmos. Valorizando-se a importância da narrativa visual, por entendermos como aspeto essencial, uma Escola que estima, não apenas a apreensão de conhecimentos, mas igualmente, a discussão, a criatividade, a opinião própria e o desenvolvimento do espírito crítico.

Tendo em conta o nosso «ensaio» na Escola Secundária Cacilhas-Tejo, pensamos que uma das tarefas primordiais no ensino da História será trabalhar com os educandos o rigor metodológico a que devem habituar-se. Sendo que, este rigor, nada tem a ver com o discurso meramente transferidor dos conteúdos. Pois ensinar não se esgota na transmissão de conhecimentos. Revelando-se fundamental, que os alunos aprendam menos coisas, mas que as aprendam.

Por outro lado, temos de fazer a nossa parte para seduzir os alunos no melhor sentido. Não é dar-lhes facilidades. É tentar entusiasma-los, motivá-los, estabelecer contacto, tentar mostrar porque é que o que o Professor diz, tem interesse, não apenas para a disciplina de História, mas principalmente para a vida deles. Devendo aproveitar-se, sobremaneira, o potencial da disciplina de História, tendo em conta o seu valor formativo, nomeadamente para a promoção de uma cidadania ativa nos jovens. Pois mais do que seres carregados de conhecimentos para despejar em futuros exames, ambicionamos, desejamos e necessitamos de jovens capazes de assumirem compromissos sociais, compreendendo que a sua voz e a sua ação podem ter influência no que acontece consigo, com os outros e com o mundo à sua volta. Se a Educação era para os Gregos a oportunidade de construir indivíduos integrais, a mesma, é nos dias de hoje, desafiadora do *status quo* e, principalmente, fomentadora do conhecimento, competências, valores e atitudes que os alunos (futuros cidadãos globais) precisam para garantir um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável.

Porém, da nossa própria experiência, fica uma certeza. De que não há fórmulas mágicas no ensino. Pois só a nossa prática e os passos seguidos, dados às vezes em falso, nos indicaram o caminho a seguir. Sendo ainda necessário compreender, como afirma Richard Arends, que «aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que

se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisa críticas».³⁹⁵

Apesar de considerarmos, que teria sido impossível realizar a intervenção letiva na Escola Secundária Cacilhas Tejo, sem as aprendizagens teórico-práticas que ocorreram ao longo de todo o Mestrado em Ensino de História, temos noção, de que a nossa formação estender-se-á pelo futuro, pois como em tudo na vida, teremos de estar sempre disponíveis para aprender, especialmente quando temos como função, orientar seres humanos nas suas aprendizagens, compreendendo e aceitando as suas diferenças, para que, de forma correta e responsável, possamos agir.

O caminho iniciado há dois anos, além de permitir vivenciar, pela primeira vez, a dinâmica das aulas a partir de outro ponto de vista, o ponto de vista do professor, serviu ainda para compreender o quão desafiante é a carreira de professor, sempre em busca de encontrar as melhores estratégias para chegar de forma didática e atrativa junto dos (as) alunos (as), contornando os mais diversos obstáculos que muitas das vezes surgem pelo caminho. Sejam eles personificados na escassez de recursos materiais, no desinteresse e na desmotivação dos alunos, nas barreiras linguísticas que alunos oriundos de outros países colocam, na ausência de espírito gregário entre os professores, na intensificação e complexificação do próprio trabalho docente.

Estamos por isso cientes, das dificuldades que iremos encontrar, não esperando apenas facilidades e recompensas. Pois ser ou não ser professor é uma questão de consciência, ciência e excelência.

Acima de tudo, o Mestrado, que agora termina, criou na nossa consciência a grandeza da tarefa a que nos destinamos e a ideia, de que desempenhar o mester de professor mais do que exercer uma profissão é dedicarmo-nos a uma missão.

³⁹⁵ ARENDS, Richard - *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill, 1995, p.19.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia Geral

CHAVES, Luís - *Subsídios para a História da Gravura em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1927.

CHICÓ, Mário; GUSMÃO, Artur Nobre; FRANÇA, José-Augusto - *Dicionário da Pintura Universal*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor, 1962.

CORREIA, António - *As burricadas*. Edição da Comissão Municipal do Turismo da Câmara Municipal de Almada, 1976.

JOLY, Martine - *A imagem e os signos*. Lisboa: Edições 70, 2019.

JOLY, Martine - *Introdução à análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70, 2019.

SILVA, Jorge Henrique Pais; CALADO, Margarida - *Dicionário de Termos de Arte e Arquitectura*. 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença, 2005.

Bibliografia específica da área da História de Arte e Iconografia

BARREIRA, João (coord.) - *Arte Portuguesa: Pintura*. Lisboa: Edições Excelsior, 1946.

DAVIES, Penelope; DENNY, Walter; HOFRICHTER, Frima; JACOBS, Joseph; ROBERTS, Ann; SIMON, David - *A Nova História da Arte de Janson – A tradição ocidental*. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

GONÇALVES, Flávio - *História da Arte: iconografia e crítica*. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990.

LOPES, Marília dos Santos - *Coisas maravilhosas e até agora nunca vistas: Para uma iconografia dos Descobrimentos*. Lisboa: Quetzal Editores, 1998.

PEREIRA, Paulo - *Decifrar a Arte em Portugal: Idade Média*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2016.

RODRIGUES, Natércia - *Iconografia cristã no século XIII*. Lisboa: Oficina Gráfica Ramos Afonso & Moita, 1962.

SALDANHA, Nuno - *Artistas, imagens e ideias na pintura do século XVIII: estudos de iconografia, prática e teoria artística*. Lisboa: Livros Horizonte, 1995.

SOARES, Ernesto - A ilustração do livro. In BARREIRA, João (coord.) - *Arte Portuguesa: as Artes Decorativas*. Vol. II. Lisboa: Edições Excelsior, 1951. pp.137-178.

UPJOHN, Everard; WINGERT, Paul; MAHLER, Jane - *História Mundial da Arte: da Pré-História à Grécia Antiga*. Lisboa, Enciclopédia de Bolso Bertrand, 1972.

XAVIER, Pedro do Amaral - *A Morte – símbolos e alegorias. Estudos iconográficos sobre arte portuguesa e europeia*. Lisboa: Livros Horizonte, 2001.

ZANKER, Paul - *Augusto y el poder de las imágenes*. Madrid: Alianza Editorial, 1992.

Bibliografia específica da área da História

ALFÖLDY, Géza - *A História social de Roma*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

BURKE, Peter – *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2004.

CHAFFER, John; TAYLOR, Lawrence - *A História e o Professor de História*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

DERSIN, Denise; SODERLUND, Paula York - *Vida e Sociedade, Nos Primórdios da Democracia – Atenas Clássica 525 – 322 a.C.* Edições Verbo, 2001.

- DUCOS, Michèle - *Roma e o Direito*. São Paulo: Madras Editora, 2007.
- FEBVRE, Lucien - *Combates pela História*. 2ª Edição. Lisboa: Editorial Presença, 1984.
- FERREIRA, José Ribeiro - *Civilizações Clássicas I: Grécia*. Lisboa: Universidade Aberta, 1996.
- GRIMAL, Pierre - *A Civilização Romana*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- GRIMAL, Pierre - *Mitologia Clássica – mitos, deuses e heróis*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.
- MAFFRE, Jean-Jacques - *O Século de Péricles*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1993.
- MATYSZAK, Philip - *Crónicas da República Romana. Os Governantes da Antiga Roma desde Rómulo a Augusto*. Lisboa: Editorial Verbo, 2004.
- PEREIRA, Maria Helena da Rocha - *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, I Volume. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.
- PÉREZ, Carles Buenacasa - *O esplendor do Império: Roma atinge a sua extensão máxima*. Atlântico Press, 2018.
- POLO, Susana Soler - *O nascimento de Roma: da fundação à conquista de Itália*. Atlântico Press, 2018.
- POLO, Susana Soler - *Roma, nova potência do Mediterrâneo: das Guerras Púnicas à morte de César*. Atlântico Press, 2018.
- POMEROY, Sarah; BURNSTEIN, Stanley; DONLAN, Walter; TOLBERT, Jennifer - *La Antigua Grecia: Historia política, social y cultural*. Barcelona: Editorial Crítica, 2011.
- SCARRE, Chris - *Crónica dos Imperadores Romanos. Os Governantes de Roma Imperial Reino após Reino*. Lisboa: Editorial Verbo, 2004.

Bibliografia específica da área Pedagógico-didática

APPLE, Michael; NÓVOA, António (orgs.) - *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto Editora, 1998.

ARENDS, Richard - *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

BERTRAND, Yves - *Teorias Contemporâneas da Educação*. 3ª Edição. Lisboa: Edições Piaget, 2019.

BOIKO, Vanessa; ZAMBERLAN, Maria - A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*. Vol. 6, n.º 1 (2001), pp. 51-58. [Consult. 15 de março 2020]. Disponível em WWW: <URL: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722001000100007&script=sci_abstract&tlng=pt

CARVALHO, Carolina; CONBOY, Joseph - Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem. In VEIGA, Feliciano (coord.) - *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores, 2013. pp. 67-120.

CORTESÃO, Luiza (Coord.) - *Revisitando Paulo Freire – Sentidos na Educação*. Porto: Edições Asa, 2001.

FERREIRA, Manuela Sanches; SANTOS, Milice Ribeiro - *Aprender a ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

FREIRE, Paulo - *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Lisboa: Edições Pedagogo, 2012.

FREIRE, Paulo - *Pedagogia do Oprimido*. 3ª Edição. Porto: Edições Afrontamento, 2018.

LIMA, Licínio - *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora: Instituto Paulo Freire, 2000.

MATTOSO, José - A História hoje: que História ensinar? In PROENÇA, Maria Cândida (coord.) - *Um Século de Ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri, 2001. pp. 223-236.

MELO, Madalena; VEIGA, Feliciano - Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. In VEIGA, Feliciano (coord.) - *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores, 2013. pp. 263-296.

MONTEIRO, Miguel - Ensino da História. In VEIGA, Feliciano (coord.) - *O ensino na Escola de hoje – teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018. pp. 241-263.

PINTO, Jorge - *Psicologia da aprendizagem: concepções, teorias e processos*. 4ª Edição. Lisboa: IIEP, 2003.

PROENÇA, Maria Cândida - *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1989.

PROENÇA, Maria Cândida - *Ensinar/Aprender História – questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

SAUL, Alexandre; GIOVEDI, Valter - A Pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. *Revista e-Curriculum*. Vol.14, n.º 1 (2016), pp. 211-233. [Consult. 15 de abril 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26570>>

SILVA, Tomaz - Pedagogia do Oprimido *versus* Pedagogia dos Conteúdos. *Educação, Sociedade & Culturas, Revista do Centro de Investigação e Intervenção Educativas*. Porto: Edições Afrontamento. N.º 23 (2005), pp. 207-214.

TAVEIRA, Maria do Céu - Aprendizagem: Abordagens Cognitivistas. In VEIGA, Feliciano (coord.) - *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores, 2013. pp. 219-261.

YOUNG, Michael - *Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.

Artigos de uma revista científica

MEDINA, João - A imagem da República: Ensaio de iconologia histórica sobre a origem e metamorfose da imagem feminina republicana. *Revista da Faculdade de Letras*. Lisboa. N.º 15 (1993), pp. 81-90.

YUDINA, Elena - A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Revista Noesis*. Lisboa. N.º 77 (2009), pp. 4-5.

ZINCHENKO, Vladimir - Lev Vigotsky da «idade de prata» ao «terror vermelho». *Revista Noesis*. Lisboa. N.º 77 (2009), pp. 6-8.

Manuais Escolares

COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso - *Um novo Tempo da História*, Parte 1, História A, 10º ano. Porto: Porto Editora, 2019.

Referências eletrónicas

BARCA, Isabel; GAGO, Marília - Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol.14, n.º 1 (2001), pp. 239-261. [Consult. 15 de janeiro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/563/1/14IsabelBarca.pdf>

BRANDA, María - El estilo en la comunicación visual. *Arte e Investigación. Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes*. N.º 6 (2008), pp. 57-62. [Consult. 25 de junho de 2020]. Disponível em WWW: <URL: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/19884>

Câmara Municipal de Almada - Reordenamento da Rede Escolar do Concelho de Almada. [Consult. 23 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL: [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Reordenamento%20da%20Rede%20Escolar%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Reordenamento%20da%20Rede%20Escolar%20(7).pdf)>

Comité Olímpico de Portugal – Jogos da Era Moderna. [Consult. 1 de dezembro 2019]. Disponível em WWW: <URL: <http://comiteolimpicoportugal.pt/jogos-modernos/>>

Escola Secundária de Cacilhas-Tejo. [Consult. 18 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://soliw.org/site/index.php/escola/historia>>

FERRARO, Juliana - A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. *Cadernos do CEO*. Santa Catarina. N.º 34 (2011), pp. 169-188. [Consult. 23 de junho 2020]. Disponível em WWW: <URL: [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/973-Texto%20do%20Artigo-3005-2-10-20120802%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/973-Texto%20do%20Artigo-3005-2-10-20120802%20(3).pdf)>

Formação de Professores, Decreto-Lei n.º 79/2014. Diário da República, 1ª Série, N.º 92 (2014-05-14) pp. 2819-2028. [Consult. 8 de abril 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/25344769/details/maximized>>

Fragata D. Fernando II e Glória - Comissão Cultural de Marinha. [Consult. 20 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://ccm.marinha.pt/pt/dfernando>>

FURTADO, Miguel - *Órgãos de Soberania*. Instituto Superior de Gestão, 2019. [Consult. 7 de janeiro 2019]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.isg.pt/2019/10/11/orgaos-de-soberania/>>

LELIS, Isabel - O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*. Porto Alegre. N.º 29 (2012), pp. 152-174. [Consult. 12 de novembro 2019]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.scielo.br/pdf/soc/v14n29/a07v1429.pdf>>

LITZ, Valesca Giordano - *O uso da Imagem no Ensino de História*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009. [Consult. 9 de janeiro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>

MARTINS, Camilla Miranda - A cerâmica grega e suas relações sociais, culturais e religiosas: um estudo dos vasos de tipo panatenaico entre 550 a.C. e 320 a.C. *Revista Memorare*. Vol.1, nº 1 (2013), pp. 199-206. [Consult. 16 de setembro 2020]. Disponível em WWW: <URL: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupep/issue/view/125/showToc

Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE) - Metas Curriculares de História – 3º ciclo do Ensino Básico. [Consult. 4 de setembro 2020]. Disponível em WWW: <URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf

Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. [Consult. 9 de janeiro 2020]. Disponível em WWW: <URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE) - Programa de História A – 10º, 11º e 12º anos. [Consult. 4 de novembro 2020]. Disponível em WWW: <URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf

Ministério da Educação/ Inspeção-Geral da Educação – Relatório de Avaliação Externa, Escola Secundária de Cacilhas-Tejo. [Consult. 18 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2008_DRLVT/AEE_08_ES_Cacilhas_Tejo_R.pdf

MOTA, Ana; GONÇALVES, Adorinda - *Materiais curriculares e práticas de ensino*. Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE), 4 e 5 de março, Instituto Politécnico de Bragança, 2016. pp. 385-392. [Consult. 5 de dezembro 2019]. Disponível em WWW: <URL: [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/incte16_atas%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/incte16_atas%20(3).pdf)

OLIVIERI, António Carlos - *Mitologia - Uma das formas que o homem encontrou para explicar o mundo*. [Consult. 21 de novembro 2019]. Disponível em WWW: <URL: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/mitologia-uma-das-formas-que-o-homem-encontrou-para-explicar-o-mundo.htm>

Paz Romana in Artigos de apoio Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [Consult. 10 de janeiro 2020]. Disponível em WWW: <URL: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$paz-romana](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$paz-romana)

Projeto Educativo 2019/2022, Escola Secundária de Cacilhas-Tejo. [Consult. 23 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL: http://soliw.org/site/images/esct/docs_orientadores/PrjEducativo_19_22.pdf

RAMOS, Luis; FLORES, Teresa - El vídeo como recurso didáctico para reforzar el conocimiento. Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia. *Universidad de Guadalajara Virtual*. N.º 3 (2014). [Consult. 3 de dezembro 2019]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.udgvirtual.udg.mx/remieid/index.php/memorias/article/view/3/4>

SILVA, Edlene Oliveira - Relações entre imagens e textos no ensino de História. *Sæculum - Revista de História*. N.º 22 (2010), pp. 173-188. [Consult. 13 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11497/6609>

SIQUEIRA, Marcelo - *O documento visual sob a perspectiva arquivística: reflexões, estudos e propostas da câmara técnica de documentos audiovisuais, iconográficos e sonoros do conselho nacional de arquivos*. III Encontro Nacional de Estudos da Imagem, 3 a 6 de maio, Londrina, 2011. pp. 1969-1975. [Consult. 13 de novembro 2019]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/MARCELO%20NOGUEIRA%20DE%20SIQUEIRA.pdf>

STRÖHER, Carlos - Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. *Aedos*. Vol. 4, n.º 11 (2012), pp. 46-70. [Consult. 16 de setembro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30634/20852>

UF-ACPPC - União das Freguesias de Almada, Cova da Piedade, Pragal e Cacilhas. [Consult. 20 de outubro 2020]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.uf-acppc.pt/pag.asp?c=3&sc=62>

Teses publicadas

COSTA, Alcides Vieira - *Estratégias das Organizações Desportivas. As Grandes Linhas Ideológicas de Orientação Estratégica do Comité Olímpico Internacional: de Atenas (1896) a Pequim (2008)*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2012. Tese de Doutoramento.

GOMES, Silvânia Oliveira - *Iconografia: imagens, interpretações e novas abordagens no ensino de História*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2016. Tese de Mestrado em Ciências da Educação.

LEMO, Gláucia de - *Formas políticas e urbanismo grego: a arquitetura monumental como representação do poder entre os séculos VI e IV a.C.* Universidade de São Paulo, 2016. Dissertação de Mestrado em Arqueologia.

SANTOS, Jocenilson Ribeiro dos - *Arqueologia da imagem no ensino de língua portuguesa no Brasil (1960-2010)*. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2015. Tese de Doutorado em Linguística.

ANEXOS:

- Ficha de Avaliação (A)
- Descritores da Ficha de Avaliação (B)

ANEXO A

ESCT ESCOLA
SECUNDÁRIA CACILHAS-TEJO

HISTÓRIA A – CCH – 10º ANO – TURMA E

ANO LETIVO 2019-2020

DATA: 4 DE DEZEMBRO 2019

FICHA DE AVALIAÇÃO

(Versão1)

A CULTURA ATENIENSE NO SÉCULO V a.C.

Documento 1

A cultura grega

[...] o nome de Gregos já não parece ser usado para designar uma raça, mas uma mentalidade, e chamam-se Helenos mais os que participam da nossa cultura do que os que ascendem a uma origem comum.

Isócrates, polemista e professor ateniense – *Panegírico*, c.380 a.C.

Documento 2

O fenómeno religioso na Grécia

De um modo geral, permanece ainda a opinião de que a religião grega era uma religião da cidade-estado, feita de práticas externas e coletivas, onde não há lugar para o misticismo pessoal. «Vista de fora, a religião grega tradicional tem todas as marcas de um fenómeno social, coisa do âmbito do Estado. Os templos são dedicados aos deuses da cidade. Os sacerdotes são magistrados cívicos. Em certos dias, todos os cidadãos num só corpo, homens, mulheres e crianças, reúnem-se diante do templo para um sacrifício solene. Os hinos que cantam em honra do deus, os peanes que lhe são dirigidos, têm um carácter oficial; trata-se de obter o favor do deus para o bem de todos».

M. H. da Rocha Pereira, *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Grega*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, p.307

Documento 3

Jogos Pan-Helénicos

Os grandes festivais desportivos, onde os Helenos acorriam movidos pelo mesmo ideal e nos quais vibravam em conjunto pela vitória dos atletas vindos das mais diversas partes da Hélade, constituíram para os Gregos uma força centrípeta e, como observa M. H. Rocha Pereira, «representaram um dos raros vínculos de amplitude nacional».

J. Ribeiro Ferreira, *Civilizações Clássicas I: Grécia*, Universidade Aberta, Lisboa, 1996, p.299

Documento 4

Assembleia das Mulheres

PRAXÁGORA: Para quê? Ele terá o direito de ir com ela de graça! As mulheres serão comuns a todos os homens; cada um poderá ir com qualquer uma e ter filhos com quem quiser.

BLÊPIRO: ..., mas com esse género de vida como é que cada um vai reconhecer os próprios filhos?

PRAXÁGORA: Isso não será importante. As crianças julgarão seus pais todos os homens que tiverem idade para isso.

ARISTÓFANES, *Assembleia das mulheres*: 241-242

Documento 5

Policleto, *O Doríforo* (c.450 a.C.)



1. Identifique, com base nos documentos 1, 2 e 3, os principais elos de união da cultura helénica.
2. Transcreva do documento 3 a frase que refere os jogos como a impressão mais nítida de uma unidade grega.
3. Quando o autor do documento 2 afirma, «Em certos dias, todos os cidadãos num só corpo, homens, mulheres e crianças, reúnem-se diante do templo para um sacrifício solene. Os hinos que cantam em honra do deus, (...), têm um carácter oficial trata-se de obter o favor do deus para o bem de todos», **refere-se**

Assinale na folha de resposta a alínea correspondente à afirmação correta.

- A) ao culto aos principais heróis gregos.
- B) às procissões em honra de Zeus.
- C) ao sentido de responsabilidade moral.
- D) de modo geral, à constituição do principal foco da prática do culto, sacrifícios e libações.

4. **Caracterize o género literário a que pertence o excerto que constitui o documento 4.**

5. **Associe os Grandes Festivais que constam da coluna A às definições que lhes correspondem na coluna B.**

Escreva, na folha de respostas as letras e os números correspondentes. Utilize cada letra e cada número apenas uma vez.

Coluna A

Coluna B

a) Jogos Olímpicos

1. Realizavam-se em honra de Zeus e deram origem ao teatro.

b) Grandes Panateneias

2. Celebravam-se em março quando a vinha despontava.

c) Grandes Dionisiacas

3. Os mais famosos de todos os festivais pan-helénicos eram os que se realizavam, de quatro em quatro anos, em honra de Zeus.

4. Durante duas semanas, a deusa Atena era honrada com concursos musicais, danças e provas desportivas.

5. Realizavam-se de quatro em quatro anos na cidade de Corinto e o prémio para os vencedores era uma coroa de ramos de oliveira.

6. **A educação na cidade-estado de Atenas privilegiava:**

Assinale na folha de respostas a alínea correspondente à afirmação correta.

A) a formação intelectual, física e artística.

B) a formação militar, física e artística.

C) a formação intelectual e física.

D) a formação militar e intelectual

7. **Explicite, com base no documento 5, o conceito de cânone.**

8. Associe os conceitos arquitetónicos da coluna A às definições que lhes correspondem na coluna B.

Escreva, na folha de respostas as letras e os números correspondentes. Utilize cada letra e cada número apenas uma vez.

COLUNA A	COLUNA B
<p>a) <i>Arquitetura grega</i></p> <p>b) <i>Ordem arquitetónica</i></p> <p>c) <i>Ordem dórica</i></p> <p>d) <i>Ordem jónica</i></p> <p>e) <i>Ordem coríntia</i></p>	<p>1) Era uma variante da ordem jónica e o seu capitel era constituído por ábaco e equino.</p> <p>2) A coluna assentava diretamente no estilóbato, e tinha arestas vivas no fuste e um capitel simples (ábaco e equino).</p> <p>3) Não prescinde da desproporção, harmonia e leveza.</p> <p>4) Definia as medidas ideais das habitações.</p> <p>5) Assenta numa base e tem capitel de volutas (ábaco e volutas).</p> <p>6) Era essencialmente religiosa.</p> <p>7) Código rígido de construção.</p> <p>8) Possuía um capitel decorado com folhas de acanto.</p>

FIM

Cotação (em pontos)

1	2	3	4	5	6	7	8	Total
30	20	15	35	20	15	35	30	200

ESCOLA SECUNDÁRIA CACILHAS-TEJO
Ficha de Avaliação – 10º Ano – Dezembro de 2019
CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

1. Identifique, com base nos documentos 1, 2 e 3, os principais elos de união da cultura helénica.

30 pontos

- Tópicos de resposta:

- Tradições (costumes, comportamentos, práticas);

- Religião (a religião tinha uma importância fundamental na vida dos gregos, sendo um importantíssimo elemento de união);

- Jogos (manifestações cívico religiosas);

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes: A – Conteúdos 15 pontos B – Documentos 10 pontos C – Comunicação 5 pontos			
Domínios	Níveis	Descritores de Desempenho	Pontuação
A - Conteúdos	4	Identifica de forma completa, 3 elos de união da cultura helénica.	15
	3	Identifica, de forma completa, dois elos, e, de forma incompleta, um outro elo.	12
	2	Identifica, de forma completa, um dos elos solicitados. OU Identifica, de forma incompleta, dois dos elos solicitados.	10
	1	Identifica, de forma incompleta, um dos elos solicitados. OU Identifica de forma pouco clara um dos elos da cultura helénica.	5
B - Documentos	3	Integra elementos relevantes do documento para fundamentar os três elos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais.	10
	2	Integra elementos relevantes do documento para fundamentar dois dos elos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais	5
	1	Integra, com falhas, elementos relevantes do documento para fundamentar um dos elos solicitados.	2
C - Comunicação	3	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	5
	2	Utiliza a terminologia específica da disciplina com algumas imprecisões. Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza.	3
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com muitas imprecisões. Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza	1

2. Transcreva do Doc.3 a frase que refere os jogos como a impressão mais nítida de uma unidade grega.

20 pontos

«... constituíram para os Gregos uma força centrípeta e, como observa M. H. Rocha Pereira, representaram um dos raros vínculos de amplitude nacional».

3. 15 pontos

Versão 1 – (D); Versão 2 – (C)

4. Caracterize o género literário a que pertence o excerto que constitui o documento 4.

35 pontos

Tópicos de resposta:

- Identifica no Doc. 4 o género literário Comédia.
- Caracteriza, o género literário Comédia (aborda os assuntos do dia a dia, baseando-se na vida da sociedade ateniense nas suas diversas facetas: educação, atividade política e crítica aos governantes e instituições).

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:			
A – Conteúdos			20 pontos
B – Documentos			10 pontos
C – Comunicação			5 pontos
Domínios	Níveis	Descritores de Desempenho	Pontuação
A - Conteúdos	4	Caracteriza de forma completa, 3 aspetos abordados pela Comédia grega.	20
	3	Caracteriza, de forma completa, dois dos aspetos, e, de forma incompleta, um outro aspeto.	15
	2	Caracteriza, de forma completa, um dos aspetos solicitados. OU Explica, de forma incompleta, dois dos aspetos solicitados.	10
	1	Explica, de forma incompleta, um dos aspetos solicitados. OU Identifica de forma pouco clara características relacionadas com a Comédia grega.	5
B - Documentos	3	Integra elementos relevantes do documento para fundamentar os três aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais.	10
	2	Integra elementos relevantes do documento para fundamentar dois dos aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais	5
	1	Integra, com falhas, elementos relevantes do documento para fundamentar um dos aspetos solicitados.	2
C - Comunicação	3	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	5
	2	Utiliza a terminologia específica da disciplina com algumas imprecisões. Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza.	3
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com muitas imprecisões. Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza	1

Nota - Qualquer resposta que não atinja o nível 1 de desempenho no parâmetro (A) Conteúdos é classificada com zero pontos nos restantes parâmetros.

5. _____ 20 pontos

Versão 1: (a) → (3) (b) → (4) (c) → (2)

Versão 2: (a) → (2) (b) → (3) (c) → (4)

6. _____ 15 pontos

Versão 1 – (A); Versão 2 – (B)

7. **Explicite, com base no documento 5, o conceito de cânone.**

35 pontos

- Tópicos de resposta:

Policleto é especialmente lembrado por ter executado uma estátua com as proporções que considerava ideais, o *Doríforo* (*portador de lança*), elaborando um novo cânone de proporções de larga influência.

- Acredita-se que esta estátua seja a ilustração das regras sobre harmonia e proporções do corpo humano estabelecidas por Policleto no seu tratado teórico intitulado *Cânone* (construía o corpo tendo a cabeça como medida modular para a altura – o *Doríforo* tem a altura de sete cabeças).

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:		
A – Conteúdos		
.....		20 pontos
B – Documentos		
.....		10 pontos
C – Comunicação		
.....		5 pontos
Domínios	Níveis	Descritores de Desempenho
A - Conteúdos	4	Explicita, de forma completa, o conceito de cânone, fundamentando com a utilização de dados do Doc. 5.
	3	Explicita, o conceito de cânone, sem ligação clara ao documento.
	2	Explicita, de forma pouco clara, o conceito de cânone. OU Explicita, de forma incompleta, o conceito, sem ligação clara ao Doc.5.
	1	Explicita, de forma incompleta, o conceito. OU Explicita, de forma incompleta e pouco clara, o conceito, sem ligação ao Doc.5.
B - Documentos	3	Integra elementos relevantes do documento para fundamentar os três aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais.
	2	Integra elementos relevantes do documento para fundamentar dois dos aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais
	1	Integra, com falhas, elementos relevantes do documento para fundamentar um dos aspetos solicitados.

C - Comunicação	3	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.
	2	Utiliza a terminologia específica da disciplina com algumas imprecisões. Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza.
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com muitas imprecisões. Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza

8. _____ **30 pontos**

Versão 1: (a) → (6) (b) → (7) (c) → (2) (d) → (5) (e) → (8)

Versão 2: (a) → (2) (b) → (7) (c) → (5) (d) → (6) (e) → (8)